

P. Thomas Hardegger

GYMNASIALBILDUNG

unter besonderer Berücksichtigung
des pädagogischen Lehrgutes Pius' XII.

Beilage zum Jahresbericht des Kollegiums Sarnen
1959/60

Buchdruckerei Louis Ehrli & Cie., Sarnen

P. Thomas Hardegger

GYMNASIALBILDUNG

unter besonderer Berücksichtigung
des pädagogischen Lehrgutes Pius' XII.

Beilage zum Jahresbericht des Kollegiums Sarnen
1959/60

Buchdruckerei Louis Ehrli & Cie., Sarnen

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	V
Benützte Literatur	VIII
Weitere Literaturangaben	XI
Autorenverzeichnis	XVIII
Verzeichnis der Abkürzungen in den Quellenangaben	XIX
Weitere Abkürzungen	XIX

Vorwort	1
-------------------	---

A. Problemstellung: Natur und Uebernatur in der gymnasialen Bildungsfunktion	3
--	---

I. Die Bildungsfunktion	3
1. Das Bildungsziel	4
2. Der Schüler	7
3. Der Lehrer	9
4. Die Bildungsgüter	11
5. Der Bildungsprozeß	12

II. Einordnung der Bildung in der Erziehung	13
1. Die Pflege	15
2. Die Führung	15
3. Die Bildung	16

III. Natürlicher Wertbereich in der Bildung	17
1. Natur und Uebernatur	17
2. Die natürlichen Tugenden im Bildungsprozeß	18
3. Die Verstandestugenden	19
a) Gymnasialbegabung, Denkformen und ihre Bewertung	21
b) Intellektuelle Bildungseinheit und Wertstufung des Wissens	24
4. Die Charaktertugenden	27
5. Die Bildungseinheit durch harmonische Entfaltung der Verstandes- und Charaktertugenden	29
6. Die emotionalen Kräfte in der Bildungsfunktion	31

IV. Uebernatürlicher Wertbereich in der Bildung	33
1. Der Mensch als Ebenbild Gottes	35
2. Die übernatürliche Begabung	36
a) Die Tugend des Glaubens	37
b) Die Tugend der Hoffnung	38
c) Die Tugend der Liebe	39
d) Die helfende Gnade	40
e) Die sittlichen Tugenden	40
3. Die Wertfähigkeit des Menschen für die Uebernatur	42

V. Harmonie von Natur und Uebernatur im Bildungsprozeß	46
1. Die natürliche Wertbereitschaft im Dienst der Uebernatur	46
a) Verstandestugenden und Glaube	46
b) Charaktertugenden und übernatürliches Tugendleben	52
c) Wertbereitschaft für die Uebernatur und Tiefenpsychologie	54
2. Das christliche Bildungsideal und das Gymnasium	57
 B. Bildungsgüter am katholischen Gymnasium	59
I. Der Bildungsgehalt und die Bildungsmittel	59
1. Die Materialbildung	59
2. Die Formalbildung	59
3. Der horizontale und vertikale Fächerbau	61
II. Objektive Bildungseinheit am christlichen Gymnasium	63
1. Die katholischen Bildungswerte	63
2. Das konfessionelle und das neutrale Gymnasium	65
3. Die Berechtigung des katholischen Gymnasiums	67
4. Der Versuch einer phänomenologischen Bildungsmethode und das katho- lische Gymnasium	68
III. Die Bereiche der Bildungsgüter	71
1. Die Naturwissenschaft und die Mathematik	72
a) Naturwissenschaft und Philosophie	76
b) Naturwissenschaft und Werkoffenbarung Gottes	80
2. Die Bildungsgüter aus dem Reich der Kultur	81
a) Die Kirche und die Kulturkreise	82
b) Die Einordnung der Kulturgüter in die Hierarchie der Bildungswerte	82
c) Der antike Kulturkreis und die moderne Bildung	85
aa) Formalbildung	85
bb) Materialbildung	86
d) Der antike Kulturkreis in der christlichen Gymnasialbildung	88
e) Die Muttersprache und die Literatur	92
f) Die Fremdsprachen	94
g) Die Geschichte und die Geographie als nationale Erziehung	96
h) Die Geschichte als Weltanschauungsfach	99
i) Die schönen Künste	100
3. Die Bildungsgüter aus dem metaphysischen und religiösen Bereich	102
4. Körperliche Ertüchtigung im Dienst der Gymnasialbildung	110
 C. Integrale Kräfteharmonie	113
I. Die Wertordnung der Bildungsanlagen	115
a) Ganzheitliche Erziehung und Bildung	115
b) Individuelle Erziehung und Bildung	116
c) Die einzelnen Kräfteanlagen	117

II. Das geistige Erkenntnisvermögen	118
1. Die Denkformen und die Selektion	118
2. Die intellektuelle Ausbildung	124
a) Unterstufe	124
b) Mittelstufe	127
c) Oberstufe	132
III. Das Selbstbewußtsein	137
1. Das Ideal der christlichen Ich-Werdung	139
2. Die Konflikte des Jugendlichen	142
3. Die Entwicklungsstufen des Selbstbewußtseins	146
a) Unterstufe	146
b) Mittelstufe	148
c) Oberstufe	149
IV. Die Gewissensbildung	150
1. Kenntnis der Gewissensnormen	151
2. Die Entwicklung der Gewissensbildung	152
a) Unterstufe	152
b) Mittelstufe	154
c) Oberstufe	156
V. Das Gedächtnis	158
VI. Die Willensbildung	159
1. Die Hilfsmotive in der Willensbildung	161
a) Das Motiv der Selbstvervollkommenung	162
b) Das Motiv des sozialen Milieu	162
c) Das Bildungsinteresse	163
d) Die ethischen und religiösen Motive	163
VII. Die Gemütsbildung	165
VIII. Die Gefühlserziehung	166
IX. Die Phantasie in der Bildungsfunktion	169
X. Die Charakterentfaltung	171
Nachwort	174

Benützte Literatur

- BENKE, H., Der Mathematikunterricht für 16—21jährige Jugend in der Bundesrepublik Deutschland, Göttingen 1954.
- BESINNING UND AUFTRAG, 100 Jahre St. Gallische Kantonsschule, Beiträge zur Mittelschulfrage, St. Gallen 1956.
- BOPP, L., Katholische Lebenswerte, Paderborn 1928.
- BRUGGER, W., Philosophisches Wörterbuch, Freiburg i. Br. ⁵ 1953.
- BUEHLER, CH., Das Seelenleben des Jugendlichen, Jena 1922.
- BUEHLER, CH., Kindheit und Jugend, Leipzig ³ 1931.
- BURGARDSMEIER, A., Religiöse Erziehung, Düsseldorf 1954.
- BUSEMANN, A., Höhere Begabung, Ratingen ² 1955.
- DENZ. ENCH. SYMB., Denzinger, Enchiridion Symbolorum, Freiburg i. Br.
- DIEKAMP, F., Katholische Dogmatik, II. Bd., Münster (Westfalen) ¹⁰ 1952, S. 419—591.
- EGGER, J. B. P., Die Psychoanalyse als Seelenproblem und Lebensrichtung, I. und II. Teil, Beilagen zu den Jahresberichten der Kantonalen Lehranstalt Sarnen OW, Schweiz, 1918/19 und 1919/20.
- EGGERSDORFER, F. X., Jugendbildung, München ⁵ 1950.
- EICHELE, E., Die religiöse Entwicklung im Jugendalter, Gütersloh 1928.
- ENDERLIN, F., Erziehung als Auftrag, Zürich 1949.
- ENDERLIN, F., Hochschule und Gymnasium, Zürich 1937.
- PESTSCHRIFT zu Ehren von alt Rektor Dr. H. Fischer, Biel 1952.
- Artikel von:
- BRUNNER, E., Persönlichkeit und Person.
- NIGGLI, P., Allgemeinbildung und Einzelfächer auf Volks- und Mittelschule.
- ENDERLIN, F., Das Gymnasium als moralische Anstalt.
- DEBRUNNER, A., Zu den Fragen der Gymnasial- und Hochschulreform.
- ZOLLINGER, M., Universität, Gymnasium und Studium generale.
- KIND, E., Die persönlichen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler am Gymnasium.
- REINHARDT, H., Von der Aktualität des Unterrichts am Gymnasium.
- GESSLER, P., Grundformen des Unterrichts.
- GAUTIER, L., Expression correcte, expression fautive.
- BARTH, H., Zur Frage des Philosophieunterrichts an den Mittelschulen.
- HADORN, E., Zur Gestaltung des Biologieunterrichts der Mittelschule.
- SCHUBARTH, E., Die Welt der mathematischen Formeln.
- FISCHER, H., Ort und Handreichung des deutschschweizerischen staatlichen Gymnasiums protestantischer Herkunft, Beilage zum Jahresbericht des Städtischen Gymnasiums Biel 1944/45.
- FISCHER, H., Zwei Bücher über die innere Gestalt des schweiz. Gymnasiums (Max Zollinger, Hochschulreife und Louis Meylan). Beilage zum Jahresbericht des Städtischen Gymnasiums Biel, 1940/41.
- GAGERN, VON FR., Die Zeit der geschlechtlichen Reife, Frankfurt am M. ² 1953.
- GEGENWARTSFRAGEN DES GYMNASIUMS, Bericht der Studienkommission der Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren, Aarau 1948. Französische Uebersetzung «Le Gymnase Suisse», Problèmes actuels, Fribourg 1949.

- GERHARD, P. Z., Psyche und Mysterium. Studien aus dem C.-G.-Jung-Institut in Zürich, Zürich 1954.
- GOLDBRUNNER, J., Personale Seelsorge, Tiefenpsychologie und Seelsorge, Freiburg i. Br. 1954.
- GOLDBRUNNER, J., Individuation, Die Tiefenpsychologie von C. G. Jung, München 1949.
- GRABER, R., Aus der Kraft des Glaubens, Würzburg 1950.
- GREDT, J., Elementa Philosophiae, Barcelona ⁸ 1946, II. Bd.
- GRUBER, A., Jugend im Ringen und Reifen, Wien 1956.
- HAERING, B., Das Gesetz Christi, Moraltheologie, dargestellt für Priester und Laien, Freiburg i. Br. ³ 1956.
- HOFFMANN, J., Handbuch für Jugendkunde und Jugendernziehung, ³ 1922.
- HOLLENBACH, J. M., Trieberziehung bei Kindern und Jugendlichen, in: «Stimmen der Zeit», Monatsschrift für das Geistesleben der Gegenwart, 4 (1955/56) 261—271.
- HORAT, E., Das Verhältnis von Charakter- und Verstandestugenden in der Ethik des hl. Thomas von Aquin. Diss. Freiburg (Schweiz) 1945, Ingenbohl 1946.
- JACOBI, J., Die Psychologie von C. G. Jung, Zürich 1949.
- JORDAN, P., Vortrag, in: G. HOWE, Gespräche zwischen Theologie und Physik, Beitrag zu: Glaube und Forschung, Glatzbeck, II. Bd.
- ISERLAND, O., Die Kirche Christi, ~~Grundlagen der Menschenbildung und Weltgestaltung~~, Einsiedeln 1938.
- JUNG, C. G., Aion, Zürich.
- KANNING, F., Strukturwissenschaftliche Pädagogik, Untersuchungen zur Wandlung der pädagogischen Denkform in der deutschen Theorie und Praxis, Heidelberg 1953.
- KAELIN, P. B., in: Zur Frage der Mittelschulreform, Immensee (Schweiz) 1936, S. 19ff.
- KAELIN, P. B., Zur Geschichte der katholischen Mittelschulen der Schweiz, in: ARCHIV für das schweizerische Unterrichtswesen, Frauenfeld 1938.
- KERSCHENSTEINER, G., Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, Berlin ⁸ 1953.
- KNEISSLER, L., Das humanistische Gymnasium im Zeitalter der Technik, Wien 1954.
- KONFERENZEN Schweizerischer Gymnasialrektoren:
- 33. Konferenz, Aarau 1946.
 - 34. Konferenz vom 19.—21. Mai in St. Gallen, Trogen, Appenzell.
 - 35. Konferenz vom 31. Mai bis 2. Juni 1948 in Einsiedeln.
- Beide Konferenzen erschienen im Sauerländer-Verlag, Aarau.
- 37. Konferenz vom 5.—7. Juni 1950 in Schiers.
 - 38. Konferenz vom 28.—30. Mai 1951 in Basel.
 - 39. Konferenz vom 26.—28. Mai 1952 in Genf.
 - 40. Konferenz vom 18.—20. Mai 1953 in Stans.
- Alle vier Konferenzen erschienen im Verlag Räber, Luzern.
- KUNZ, L., Das Schuldbewußtsein des männlichen Jugendlichen, Luzern 1949.
- LECLERCQ, J., Essais de morale catholique, BERZ, A., Uebersetzung nach der 4. Auflage (1953) Luzern 1956.
- LEXIKON DER PAEDAGOGIK, 4 Bände, Freiburg i. Br. 1952—1955.
- MEYLAN, L., Le maître de Gymnase, in: Der Gymnasiallehrer, seine Person und seine Ausbildung, KSGR 1942, Aarau 1942, S. 77—101.

- MEYLAN, L., Les Humanités et la Personne, Esquisse d'une philosophie de l'enseignement humaniste, Neuchâtel 1939.
- MEYLAN, L., Pour une école de la personne, Lausanne 1942.
- MOESCH, J., Die christliche Erziehungslehre,
I. Die Erziehungszyklika PIUS XI.
II. Offizielle kirchliche Verlautbarungen, welche die Erziehungszyklika vorbereiten oder erklären, Solothurn ² 1952.
- NAEF, W., Vom Gymnasium zur Hochschule, herausgegeben vom Städtischen Gymnasium Biel 1953.
- NUTTIN, J., Psychoanalyse und Persönlichkeit, Freiburg (Schweiz) 1956; besonders zweiter Teil: Entwurf einer dynamischen Theorie der normalen Persönlichkeit, S. 167—278.
- PFEIFER, N., Die Klugheit in der Ethik von Aristoteles und Thomas von Aquin, Diss. Freiburg (Schweiz) 1918.
- PITTET, A., Le maître de Gymnase, in: 72. Jahrbuch des VSG 1944 Aarau, S. 8—19.
- POHLE, J., Dogmatik II. Schöningh, Paderborn ⁸ 1932.
- POSCHMANN, B., Die katholische Frömmigkeit, Echter-Verlag Würzburg 1949.
- RAEBER, P. L., Gymnasialprobleme, ein Diskussionsbeitrag, Beilage zum 115. Jahresbericht 1953/54. Einsiedeln 1954.
- REMPLIN, H., Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Jugendzeit. München/Basel ⁷ 1958.
- RIEDMANN, A., Die Wahrheit des Christentums, Bd. I und II, Freiburg i. Br. 1949/51.
- SCHADEWALDT, W., Sinn und Wert der humanistischen Bildung im Leben unserer Zeit. Göttingen 1956.
- SCHIEBEN, J., Natur und Gnade, München 1922, Freiburg i. Br. ⁴ 1949.
- SCHNEIDER, FR., Katholisches Kulturgut als Bildungstoff, Paderborn 1925.
- SCHOENENBERGER, A., Das Gewissen nach der Lehre des hl. Thomas von Aquin, Diss. 1924, Freiburg (Schweiz).
- SCHWARZ, W., Die Bildungsidee eines Studium generale, in der Zeitschrift: Wissenschaft und Weltbild, März 1955, Wien.
- SELLMAIR, J., Bildung in der Zeitenwende, Würzburg ² 1951.
- SPRANGER, E., Humanismus und Jugendpsychologie, Berlin 1922.
- SPRANGER, E., Lebensformen, Hall a. d. S. ⁸ 1950.
- STAKEMEIER, E., Ueber Schicksal und Vorsehung, Luzern 1949.
- STOCKUMS, W., Das christliche Tugendleben, Freiburg 1950.
- UTZ, F., De connexione virtutum moralium inter se secundum doctrinam S. Thomae Aquinatis, Diss. Freiburg (Schweiz) 1937.
- WELLEK, A., Die Polarität im Aufbau des Charakters, Bern 1950.
- WILLMANN, O., Didaktik als Bildungslehre, Braunschweig ⁴ 1909.
- WILLWOLL, A., Seele und Geist, Freiburg i. Br. ² 1953.
- WIKENHAUSER, A., Kirche als der mystische Leib Christi nach dem Apostel Paulus, Münster 1937.
- WUERTH, S. E., Die psychologischen Grundlagen der Gewissensbildung, Diss. 1930, Freiburg (Schweiz).
- ZUERCHER, J., Päpstliche Dokumente zur Ordensreform, Einsiedeln 1954.
- ZOLLINGER, M., Hochschulreife, Zürich 1939.

Weitere Literaturangaben

- ABEGG, W., Aus Tagebüchern und Briefen junger Menschen. Ein Beitrag zur Psychologie des Entwicklungsalters, München 1954.
- ARGELANDER, A., Der Einfluß der Umwelt auf die geistige Entwicklung, Langensalza 1928.
- AULINGER, G., Die Werte des Natürlich-Menschlichen in der Klosterregel des hl. Benedikt, Münchner Diss. 1948 (ungedruckt).
- BAEHLER, E. L., Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen, mit Unterstützung des Bundes herausgegeben von der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, 22. Jahrgang, Aarau 1936, Uebersicht über den Aufbau unseres höheren Bildungswesens.
- BECKER, P., Katholisches Bildungsgut im griechischen Unterricht, in: Schneider, F., Katholisches Kulturgut als Bildungsstoff, Paderborn 1925, S. 89—100.
- BENNHOLDT-THOMSEN, C., Ueber die Akzeleration der Entwicklung der heutigen Jugend, in: Klinische Wochenschrift, 17 (1938) 25, 865—871.
- BOHNE, G., Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit, Leipzig 1922.
- BOPP, L., Das Jugendalter und sein Sinn, Freiburg 1926.
- BOPP, L., Zum Lob der Liebe, Lambertus-Verlag 1952.
- BOSCH, K., Katholisches Kulturgut im französischen Unterricht, in: Schneider, F., Katholisches Kulturgut als Bildungsstoff, Paderborn 1925, S. 101—119.
- BOTTAI, G., Verteidigung des Humanismus, Berlin 1942.
- BOVET, P., Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant, Delachaux et Nestlé² 1951.
- BRACHFELD, O., Minderwertigkeitsgefühle, Klett-Verlag 1950.
- BREZINKA, W., Erziehung als Beruf, Bericht über die Internat. Werktagung 1954 in Salzburg, Wien 1955.
- BUCHMANN-FELBER, E., Die privaten Mittelschulen der Schweiz, 1954.
- BURGARDSMEIER, A., Gott und Himmel in der psychischen Welt der Jugend, Düsseldorf 1951.
- BURGER, A., Das Gefahrenmoment in der Internatserziehung, Institut für Heilpäd., Luzern 1945.
- BUSEMANN, A., Das Flegelalter, Päd. Welt, 1 (1947) 3—4, 257—261.
- BUSEMANN, A., Die Erregungsphasen der Jugend, Zeitschrift für Kinderforschung, 33 (1927) 115—137.
- BUSEMANN, A., Die heutige Berufsschuljugend als pädagogisches Problem. Berufserziehung,² (1951) 5, 193—211.
- BUSEMANN, A., Geborgenheit und Entwurzelung des jungen Menschen, Ratingen 1950.
- BUSEMANN, A., Jugend im eigenen Urteil, Langensalza 1926.
- BUSEMANN, A., Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend, Ratingen 1953.
- BUSEMANN, A., Milieu und jugendliches Selbstbewußtsein, Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 29 (1928) 9, 402—417.
- BUSEMANN, A., Pädagogische Jugendkunde, Frankfurt⁴ 1953.
- BUSEMANN, A., Psychologie der späteren Kindheit und des Jugendalters, in: Katz, D., Handbuch der Psychologie, Basel 1951, S. 272—306.
- CHARMOT, F., L'humanisme et l'humain, Paris 1934.

- CERIANI GRAZIOSO, *La vita del corpo mistico*, Cavalleri, Como 1939.
- DESSAUER, F., *Wissen und Bekenntnis, Erörterung weltanschaulicher Probleme...*
Unter Mitwirkung von W. Koppers, J. H. Villiger und L. Kilger, Verlag Otto
Walter, Olten 1944.
- DISCORSI DI S. S. PIO XII agli educatori ed ai giovani A. V. E. Roma 1956.
- DOHME, A., *Beitrag zur Psychologie und Psychopathologie typischer Schulkonflikte
auf den verschiedenen Altersstufen. Zeitschrift für Kinderforschung*, 36 (1930)
396—479.
- DUPRAZ, L., -MONTALTA, E., *Die pädagogischen Gezeiten im Ablauf der mensch-
lichen Jugend. Vorträge des XX. pädagogischen Ferienkurses der Universität Frei-
burg (Schweiz), Freiburg 1956.*
- FANK, P., *Jugend im Reifen*, Wien 1951.
- FELDER, H., *Jesus von Nazareth*, Paderborn 1937.
- FELLERER, K., *Musik in Haus, Schule und Heim*, Institut für Heilpädagogik, Luzern
1938.
- FERNESOLE, P., *En face du laïcisme contemporain Sa Sainteté Pie XII et l'Edu-
cation de la Jeunesse*, Paris 1955.
- FLITNER, W., *Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung*, Stuttgart 1950.
- FISCHER, W., *Neue Tagebücher von Jugendlichen. Die Vorpubertät anhand literari-
scher Selbstzeugnisse. Freiburg i. Br. 1955.*
- FOERSTER, F. W., *Sexualität und Sexualpädagogik*, Recklinghausen 1952.
- FREUND, J., *Entwicklungswandel der Jugend*, Stuttgart 1954.
- FRISCH, F., — HETZER, H., *Die religiöse Entwicklung des Jugendlichen*, *Arch. d.
Psych.* 62 (1928) 3—4, S. 409—442.
- GRAFFMANN, H., *Die Stellung der Religion im Neuhumanismus*, Langensalza 1929.
- GASSET, K., *Psychologie des Kindes und Jugendreligion*, Baden 1932.
- GERTRUD VON LE FORT, *Soll die Jugend heute noch die Klassiker lesen*, in:
Der Weg, Mitteilungsblatt der KA Bozen (Italien), 1 (1956) 8.
- GOETTLER, J., *System der Pädagogik*. München 1950.
- GOETZ, B., *Paedagogiae Christianae Elementa, ad mentem Encyclicae «Divini illius
Magistri»*. Roma 1956.
- GRABMANN, M., *Die Kulturphilosophie des hl. Thomas von Aquin*. Augsburg 1925.
- GREVEN, J., *Geschichtsunterricht in der katholischen höheren Schule*, in: Schneider,
Fr., *Katholisches Kulturgut als Bildungstoff*, Paderborn 1925, S. 53—65.
- GUEGLER, A., *Die erzieherische Behandlung jugendlicher männlicher Onanisten*, 1942.
- GUEGLER, A., *Euer Sohn in der Entwicklungskrise*, Olten 1944.
- GUITTARD, L., *Pédagogie religieuse des adolescents*, Spes 1953, *L'Evolution reli-
gieuse des adolescents*. Spes 1954.
- GUYER, W., *Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz*. Frauenfeld 1936,
Artikel von Zollinger, M., *Die staatlichen Maturitätsschulen in der deutschen
Schweiz*, S. 115.
- GYMNASIUM HELVETICUM. *Zeitschrift für die schweizerische Mittelschule*, Ver-
lag Sauerländer, Aarau.
- HADRIGA, F., *Die religiöse Erziehung, Psychologisch-pädagogische Grundfragen für
Eltern und Religionslehrer*, Innsbruck/Wien/München 1954.
- HAECKER, TH., *Christentum und Kultur*, München 1927.

- HAEBERLIN, P., Eltern und Kinder, Psychologische Bemerkungen zum Konflikt der Generationen, Basel 1922.
- HATTINGBERG, H., Ueber die Bedeutung der Onanie und ihre Beziehung zur Neurose, München, Med. Wochenschrift 70 (1923) 28, 904—908.
- HELLER, Th., Ueber die Psychologie und Psychopathologie des Jugendlichen, Wien 1941.
- HELLPACH, W., Erzogene über Erziehung, Dokumente von Berufenen, Heidelberg 1954.
- HEILFURTH, G., Jugend ohne Geborgenheit, Berlin 1952.
- HETZER, H., Kind und Jugendlicher in der Entwicklung, Hannover 1948.
- HIGHET, G., Führen — lehren — unterweisen, Stuttgart, übersetzt von: JUTTA und F. SCHOTTLAENDER, amerik. Originalausgabe: The Art of Teaching, New York 1950.
- HIRSCH, G., Plan zu einer charakterologischen Untersuchung erzieherischer Konflikte, Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 38 (1937) 65—76.
- HOCHHOLZER, H., Pubertätsphasen und Pubertätstypen des männlichen Jugendlichen, Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 31 (1930) 529—543.
- HOFMANN, C., Die Onanie unter Jugendlichen und ihre heilpädagogische Behandlung. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 6 (1930) 2, 196—224.
- HOFFMANN, E., Pädagogischer Humanismus, Zürich 1955.
- HOFMILLER, J., Vom alten Gymnasium, München 1917.
- HUTH, A., Pubertätsschwierigkeiten, Schule und Jugend, 7 (1953) 16, 93—96.
- JAEGER, A., Benedikt von Nursia und die Bildung der Antike, Pharus 1929.
- JAEGER, W., Antike und Humanismus, Leipzig 1925.
- JAEGER, W., Humanistische Reden und Vorträge, Berlin 1936.
- JAHRBUCH des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (SVG), Nr. 60—73.
- JAHRESBERICHTE der verschiedenen öffentlichen und privaten Mittelschulen der Schweiz.
- JENNEBACH, N., Die leib-seelische Geschlechtsentwicklung des Kindes und der Jugendlichen, Leipzig 1937.
- JUNG, C. G., Psychologische Typen, Zürich 1937, neue Auflage 1955.
- KAELIN, P. B., Der Gymnasiallehrer, in: Der Gymnasiallehrer, seine Person und seine Ausbildung, KSGR 1942, Aarau, S. 102—119.
- KANNING, F., Strukturwissenschaftliche Pädagogik, Heidelberg 1953.
- KEILHACKER, M., Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler, Freiburg i. Br.
- KEILHACKER, M., Erziehungsformen, Stuttgart 1950.
- KEILHACKER, M., Pädagogische Psychologie, Regensburg ³ 1951.
- KERN, B., Geh an die Arbeit! Psychologie und Technik der geistigen Schulung, Münster i. W. 1933.
- KERN, B., Wirkungsformen der Uebung, Münster 1930 (mit einer ausführlichen Literaturangabe zur Psychologie des Lernens und der Uebung).
- KERSCHENSTEINER, G., Begriffe der Arbeitsschule, München ⁹ 1950.
- KIEFL, F., Katholische Weltanschauung und modernes Denken, Regensburg 1922.
- KLIMKE, K., Pubertätsstörungen. Pro medico, 22 (1953) 7, 223—255.
- KLINGNER, FR., Humanität und Humanitas, Godesberg 1947.
- KLAGES, L., Grundlagen der Charakterkunde, Bouvier ¹¹ 1951.
- KNOLL, E., Sozialpsychologie der Reifezeit. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, 35 (1934) 307—312.

KONFERENZEN der Schweiz. Gymnasialrektoren (KSGR).

- Die philosophischen und religiösen Grundlagen des schweiz. Gymnasiums, Aarau 1941.
- Der Gymnasiallehrer, seine Person und seine Ausbildung, Aarau 1942.
- Ausbildung und Arbeitsverhältnisse des schweiz. Gymnasiallehrers, Aarau 1945.
- Gegenwartsfragen des Gymnasiums, Bericht der Studienkommission der KSGR, Aarau 1948.
- Die Pflege der Muttersprache am Gymnasium, Luzern 1954.
- KRAUSS, ST., Konflikterleben und Konflikteinsicht und ihre heilpädagogische Bedeutung, Bericht über den 5. Kongreß für Heilpädagogik, Köln 1930.
- KRETSCHMER, E., Körperbau und Charakter, Berlin 1940.
- KRIEKEMANS, A., Principes de l'éducation religieuse morale et sociale, Nauwela 1955.
- KROH, O., Ueber die intellektuelle Entwicklung der reifenden Jugend. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 29 (1928) 10—33.
- KROH, O., Vom Einfluß der gesellschaftlichen Verhältnisse auf die Charakterentwicklung. Psych. Rundschau, 1 (1949) 26—36.
- KUPKY, O., Die religiöse Entwicklung der Jugendlichen, dargestellt auf Grund ihrer literarischen Erzeugnisse. Archiv für die ges. Psychologie, 49 (1924) 1—88.
- KURTH, W., Die Psychologie des Knaben- und Jugendalters, Wiesbaden 1949.
- LERSCH, PH., Aufbau der Person, München 1952.
- LERSCH, PH., Aufbau des Charakters, Leipzig 1939.
- LERSCH, PH., Kindheit und Jugend als Stadium der menschlichen Entwicklung, München 1951.
- LIMPER, W., Katholisches Bildungsgut im lateinischen Unterricht, in: Schneider, Fr., Katholisches Kulturgut als Bildungsstoff, Paderborn 1925, S. 66—88.
- LINDWORKSKI, J., Der Wille, seine Erscheinung und Beherrschung. Nach den Ergebnissen der experimentellen Forschung, ³1923.
- LINDWORKSKI, J., Willensschule, Paderborn ⁶1953.
- LUBIENSKA DE LENVAL, H., L'éducation du sens religieux, Spes 1953.
- LUBIENSKA DE LENVAL, H., Entrainement à l'attention, Spes 1953.
- MAHR, F., Religion und Kultur, Würzburg 1932.
- MARITAIN, J., Humanisme Intégral. Deutsche Uebersetzung: Die Zukunft der Christenheit, Einsiedeln/Köln 1938.
- MARCH, H., Sexuelle Konflikte in den Reifejahren, Berlin 1949.
- MASURE, E., L'Humanisme chrétien, Paris 1937.
- MERKELBACH, B. H., Summa Theologiae Moralis, ad mentem D. Thomae et ad normam juris novi. Paris, Typis Desclée de Brouwer, Tom. I. De principiis, ⁴1942.
- MICHAELIS, A., Die psychischen Erscheinungen der Adoleszenz, Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 25 (1924) 5/6, 147—156.
- MITTEILUNGSBLAETTER zur akademischen Berufsberatung, herausgegeben vom Ehrenmitgliederverband des Schweiz. St. V. 9 (1945) 1—14.
- MONTALTA, E., Jugend in unserer Zeit, in: Der Fürsorger, Nr. 3/4, 1959.
- MONTALTA, E., Mittelschulfragen, in: Civitas, 1. Jahrgang, Nr. 6, 1—7. 2. Jahrgang, Nr. 5, 253—257.
- MUCHOW, H., Flegeljahre, Beiträge zur Psychologie und Pädagogik der Vorpubertät, Ravensburg ²1953.

- MUELLER-FREIENFELS, R., Kindheit und Jugend, Leipzig 1937.
- MUELLER, G., Katholisches Kulturgut für den deutschen Unterricht, in: Schneider, Fr., Katholisches Kulturgut als Bildungsstoff, Paderborn 1925, S. 37—52.
- MUELLER, M., Das christliche Menschenbild, Freiburg i. Br. 1945.
- NAFFIN, P., Einführung in die Psychologie. Klett-Verlag ⁴ 1953.
- NEUMANN, E., Ökonomie und Technik des Gedächtnisses. Experimentelle Untersuchungen über das Merken und Behalten, Leipzig, ⁵ 1920.
- NEURATH, R., Die Pubertät, Wien 1932.
- NEWALD, R., Humanitas, Humanismus, Humanität, Essen 1947.
- NIEDERMEYER, A., Handbuch der speziellen Pastoralmedizin, I. Bd. Das menschliche Sexualleben, Wien 1949.
- NIGGLI, P., Schulung und Naturerkenntnis, Erlenbach 1945.
- PEREIRA, CL., Aufklärung so oder so. Päd. Welt, 3 (1949) 6, 340—352.
- PETZELT, A., Grundlegung der Erziehung, Freiburg i. Br. ³ 1956.
- PETZELT, A., Kindheit — Jugend — Reifezeit, Freiburg i. Br. ² 1955.
- PFAHLER, G., Warum Erziehung trotz Vererbung, Leipzig 1940.
- PFLIEGLER, M., Der Religionsunterricht, Innsbruck 1935.
- POPPELREUTER, M., Psychokritische Pädagogik, Zur Ueberwindung von Scheinwissen, Scheinkönnen, Scheindenken, München 1933.
- PRAEHAUSER, L., Erfassen und Gestalten, Kunsterziehung als Pflege formender Kräfte, Salzburg 1950.
- PROTOKOLL der Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren (KSGR):
31. Konferenz vom 22.—24. Mai 1944 in Lausanne.
32. Konferenz vom 14.—16. Mai 1945 in Chur. Aarau. Teil-Konferenz vom 8. September 1945 (vervielfältigt). Sitzung der Kommission der KSGR zum Studium der Gegenwartsfragen des Gymnasiums, Zürich 24. und 25. November 1945 (vervielfältigt).
33. Konferenz vom 20.—22. Mai 1946 in Freiburg. Aarau. Sitzung der KSGR, Basel, 29./30. Juni 1946 (vervielfältigt). Sitzung der KSGR, Basel, 31. August/1. September 1946 (vervielfältigt). Sitzung der KSGR, Lausanne, 12./13. Oktober 1946 (vervielfältigt).
- PRZYWARA, E., Humanitas. Der Mensch gestern und morgen, Nürnberg 1952.
- RAEBER, P. L., Kirche und Erziehung in Vergangenheit und Gegenwart, Beitrag und Standpunkt der katholischen Kirche. Atlantis, Heft 9, 1953.
- REEB, J., Christentum, Ende oder Wende, Einsiedeln ² 1949.
- REYMERT, M. L., Ueber Persönlichkeitsideale im höheren Jugendalter, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 19 (1918) 1—2, 10—28.
- ROGGER, L., Pädagogische Psychologie, Hochdorf ³ 1948.
- ROST, H., Die katholische Kirche, die Führerin der Menschheit. Eine Kulturosoziologie, Augsburg 1949, besonders S. 11—35, 51—67, 100—135, 136—210.
- ROTHACKER, E., Die Schichten der Persönlichkeit, Leipzig 1941.
- RUDIN, J., Der Erlebnisdrang, seine psychologischen Grundlagen und pädagogische Auswertung, Luzern 1942.
- RUEGG, W., Die Voraussetzungen der gymnasialen Bildung, in: Schweiz. Hochschulzeitung, XIX. Jahrgang, 1. Heft, 1945/46.
- RUESSEL, W. H., Idee eines christlichen Humanismus, Pantheon 1940.

- SCHNEIDER, E., Psychologie der Jugendzeit, Bern 1947.
- SCHNEIDER, F., Der christliche Erzieher, Salzburg 1947.
- SCHNEIDER, F., Einführung in die Erziehungswissenschaft, Graz ² 1953.
- SCHNEIDER, F., Katholische Familienerziehung, Freiburg 1951.
- SCHNEIDER, F., Unterrichten und Erziehen als Beruf, Einsiedeln 1940.
- SCHNEIDER, F., Praxis der Selbsterziehung, Freiburg i. Br. ⁴ 1952.
- SCHINDLER, P., Der Lehrer der alten Sprachen, Stuttgart 1950.
- SCHLEMMER, H., Die religiöse Persönlichkeit in der Erziehung, Charlottenburg 1920.
- SCHLEMMER, H., Die Seele des jungen Menschen im Entwicklungsalter, Stuttgart 1926.
- SCHWEIZER SCHULE, Halbmonatsschrift für Erziehung und Unterricht, herausgegeben vom Katholischen Lehrerverein der Schweiz, Olten.
- SELLMAIR, J., Humanitas christiana, Geschichte des christlichen Humanismus, München 1948 (mit zahlreichem Literaturverzeichnis über Geschichte des Humanismus).
- SELLMAIR, J., Bildung in der Zeitenwende, Würzburg ² 1951.
- SELLMAIR, J., Das Problem der christlichen Bildung, Pharos 1932.
- SELLMAIR, J., Idee und Möglichkeit des christlichen Humanismus, in: Der katholische Gedanke (1934/37).
- SELLMAIR, J., Ende des humanistischen Weltbildes, in: Das Wort in der Zeit, (1937) 97—114.
- SIMMEN, M., Die Schulen des Schweizervolkes, Frauenfeld 1946.
- SOEHNGEN, G., Katholischer Geist und Gehalt in der philosophischen Vertiefung der höheren Schulbildung, in: Schneider, F., Katholisches Kulturgut als Bildungstoff, Paderborn 1925, S. 168/196.
- SPIELER, J., Die Erziehungsmittel und Mitarbeiter, Olten 1944.
- SPRANGER, E., Pädagogische Perspektiven, Heidelberg 1952.
- SPRANGER, E., Psychologie des Jugendalters, Heidelberg ²⁴ 1955.
- STAEHLIN, W., Die religiöse Lage des jungen Menschen, Erfurt 1928.
- STARBUCK, E., Religionspsychologie. Empirische Entwicklungsstudie religiösen Bewußtseins. Uebersetzt von Fr. Beta, Leipzig 1909.
- STERN, E., Jugendpsychologie, Stuttgart 1951.
- STERN, W., Ueber die Entwicklung der Idealbildung in der reifenden Jugend. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 24 (1923) 35—45.
- STERN, W., Vom Ich-Bewußtsein des Jugendlichen. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 23 (1922) 8—16.
- STORCK, H., Le film récréatif pour spectateurs juvéniles, Unesco 1950.
- THOLEN, W., Katholisches Literaturgut im Englischen, in: Schneider, Fr., Katholisches Kulturgut als Bildungstoff, Paderborn 1925, S. 120—167.
- THORNDIKE, E. L., The psychology of learning, New York 1913.
- TUMLIRZ, O., Die Reifejahre, Bad Heilbrunn 1954.
- TRAMMER, M., Das Seelenleben der Jugendlichen, Schwarzenburg 1947.
- TSCHACHOTTIN, S., Körperliche Hygiene des geistigen Arbeiters, in: Zeitschrift für Organisation. Jahrgang 6 (1932) 13—15.
- UNGRICHT, J., Berufswahl - Lebenswahl, Zürich 1947.
- UNGRICHT, J., Zur Frage der Ueberfüllung der akademischen Berufe. Zentral-Sekretariat für Berufsberatung, Zürich 1944.

- UNGRICHT, J., Der Maturand vor der Berufswahl, Zentral-Sekretariat für die Berufsberatung, Zürich 1952.
- VIDMAR, V., Benedikts Leben und die kulturelle Tätigkeit seines Ordens, Berlin 1933.
- WALLENSTEIN, A., Kindheit und Jugend als Erziehungsaufgabe, Freiburg i. Br. 1952.
- WEIER, C., Die natürlichen Ordnungen in ihrer schöpfungsgemäßen und heilsgeschichtlichen Bedeutung, in: Iserland, O., Die Kirche Christi, Grundfragen der Menschenbildung und Weltgestaltung, Einsiedeln 1939, S. 191—192.
- WEIGL, W., Vom Wertreich des Jugendlichen, Prag 1936.
- WERNER, E., Untersuchung über die Idealbildung bei Jungen im Alter von 9 bis 19 Jahren, in: Bildung und Erziehung, 5 (1952) 7, 485—498.
- WILLMANN, O., Aus Hörsaal und Schulstube, Freiburg i. Br. 1904.
- WINKLER, E., Religion und Jugenderziehung in den Entwicklungsjahren, Freiburg i. Br. 1929.
- WINZEN, B., Jugend-Ringen. Ein Blick in das religiös-sittliche Leben des Jugendlichen. M. Gladbach 1931.
- WYRSCH, J., Das Bildungswesen der Innerschweiz, in: Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz, Frauenfeld, Leipzig.
- ZIEHEN, TH., Das Seelenleben des Jugendlichen, Langensalza 1931.
- ZOLLINGER, M., Wer darf studieren? in: Die berufliche Ausbildung, Mitteilungen des kantonalen Amtes für berufliche Ausbildung in Bern. Bern 5 (1954) 226—237.
- ZOLLINGER, M., Eine Auseinandersetzung mit Louis Meylans «Ecole de culture», in: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen 1943.
- ZUR FRAGE DER MITTELSCHULREFORM, Immensee 1936. Herausgegeben vom Ehrenmitglieder-Verband des Schweizerischen Studentenvereins.

Autorenverzeichnis

- | | |
|-------------------------------|--|
| Allers, R. 171 | Keilhacker, M. 156 |
| Aristoteles 19, 20 | Kerschensteiner, G. 77 |
| Augustinus 21, 88, 99 | Knüsel, P. L. 75 |
| Bachmann, W. 22 | Kunz, L. 154, 157 |
| Basilius 89 | Lampert, U. 66 |
| Biedermann, E. 110 | Leclercq, J. 39, 53, 166 |
| Bopp, L. 5, 43, 64 | Limper, W. 90 |
| Brugger, W. 13, 69 | Lindworsky, J. 160 |
| Bühler, Ch. 153 | Montalta, E. 123, 158 |
| Busemann, A. 22 | Nuttin, J. 29, 33, 137, 138, 149, 160 |
| Daniel-Rops, H. 83 | Orelli von, H. 71 |
| Eggersdorfer, F. X. 27 | Pfuertner, St. 32 |
| Enderlin, Fr. 66 | Plato 19 |
| Fiedler 120 | Räber, P. L. 29 |
| Fischer, H. 66, 136 | Remplein, H. 126, 133 |
| Freud, S. 33 | Rollin, Ch. 129 |
| Gagern von, Fr. 145, 156, 169 | Schadewaldt, W. 66, 86, 87 |
| Gerhard, P. Z. 55 | Scheeben, J. 45 |
| Giovannini, E. 74 | Schneider, Fr. 64 |
| Goldbrunner, J. 54 | Schwarz, W. 78 |
| Graber, R. 44 | Soehngen, G. 77, 103, 157 |
| Greven, J. 157 | Spranger, E. 31, 48, 131, 135, 146, 148,
149, 156, 170 |
| Gruber, A. 127, 131, 168 | Stern, E. 172 |
| Gredt, J. 43 | Stockums, W. 42 |
| Haering, B. 15, 144, 150, 151 | Tertullian 55 |
| Hoffmann, J. 157 | Thévenaz, P. 136 |
| Hollenbach, J. M. 153, 161 | Weismüller, E. 23 |
| Horatius 173 | Willmann, O. 8, 10, 30, 163 |
| Jacobi, J. 55 | Willwoll, A. 165 |
| Jordan, P. 105 | Wittenberg, A. 75 |
| Jung, C. G. 56 | Zollinger, M. 7, 22, 31, 58, 60, 66, 69,
86, 101, 113, 120, 129, 159, 162 |
| Kaelin, P. B. 76, 104 | |
| Kanning, F. 68, 69 | |

Verzeichnis der Abkürzungen in den Quellenangaben

AAS	Acta Apostolicae Sedis, Commentarium Officiale, Tipografia Poliglotta Vaticana.
DR	Discorsi e Radiomessaggi di Sua Santità Pio XII., 17 Bände. Band I—VII (1940—1946): Società editrice Milano. Band VIII—XVII (1947—1956): Tipografia Poliglotta Vaticana.
GH	Gymnasium Helveticum, Zeitschrift für die schweiz. Mittelschule, Verlag H. R. Sauerländer & Co., Aarau.
HK	Herder-Korrespondenz, Orbis Catholicus, Zeitschrift, Verlag Herder, Freiburg i. Br.
HL	Heilslehre der Kirche, Dokumente von Pius IX. bis Pius XII. Deutsche Ausgabe besorgt von A. Rohrbasser, Paulus-Verlag, Freiburg (Schweiz) 1953.
MG	Mensch und Gemeinschaft in christlicher Schau, Dokumente, herausgegeben von E. Marmy, Paulus-Verlag, Freiburg (Schweiz) 1945.
OR	L'Osservatore Romano, Giornale quotidiano politico religioso, Tipografia, Città del Vaticano.
SKZ	Schweizerische Kirchenzeitung, Verlag Räber, Luzern.
SS	Soziale Summe PIUS XII, Aufbau und Entfaltung des gesellschaftlichen Lebens, 2 Bände, herausgegeben von: A. Fr. Utz und J. F. Groner, Paulus-Verlag, Freiburg (Schweiz) 1954.
S TH	Summa Theologica des hl. Thomas von Aquin.

Weitere Abkürzungen

KA	Katholische Aktion.
KSGR	Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren.
VSG	Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer.
Abkürzungen aus der Heiligen Schrift nach gewohnter Schreibweise.	

Nota: Die Zahlenangaben aus den Uebersetzungswerken HL MG SS verweisen auf die Randzahlen der betreffenden Bände. Die Datierung der Ansprachen und Dokumente PIUS' XII., die jeweils bei der Quellenangabe des Originaltextes verzeichnet ist, bezieht sich bei eventuellen Divergenzen auf die Angabe der AAS. Ebenso werden die AAS als Fundort der Dokumente berücksichtigt, soweit sie dort vorhanden. Sonst wurden die DR und die einzelnen Nummern des OR konsultiert. Benützte Uebersetzungen werden in der Fußnote zitiert. Wo dies nicht der Fall ist, stammen sie vom Verfasser der vorliegenden Arbeit.

«Möge sich das Reich Gottes, das Harmonie ist von Himmel und Erde, von menschlichen Werken und sittlichen Tugenden, von Ruhe in der Zeit und ewiger Glückseligkeit, in euren Seelen festigen».¹

VORWORT

Vorliegender Beitrag zum Problem der Gymnasialfrage stellt einen Versuch dar, die Eigenwerte der katholischen Weltanschauung innerhalb der Gesamtstruktur der Gymnasialbildung systematisch darzustellen.

Methodisch kann aus theologischer Sicht die Frage gestellt werden: Welche Bildungswerte bietet die Heilsökonomie der Kirche? Wir können uns aber auch fragen: Welche Aufgabe hat die Pädagogik zu erfüllen, um in ihrer Wertvermittlung der Uebernatur zu dienen? *Der zweite Weg* dürfte für diese pädagogische Arbeit zweckmäßiger sein, wenn auch die erste Fragestellung das Bildungsanliegen ergänzt. Das gestellte Problem soll nicht nur deskriptiv angegangen werden, sondern es sollen auch, unter Berücksichtigung einer ganzheitlichen Psychologie, für unsere christliche Gymnasialjugend Richtlinien gezogen werden. Unter dankbarer Anerkennung altehrwürdiger Tradition christlich-humanistischer Bildungsstätten unserer Heimat, ist es doch nicht Aufgabe dieser Studie, die geschichtliche Entwicklung dieser Kulturzentren aufzuzeigen². Vielmehr möchte diese Arbeit die Harmonie jener natürlichen und übernatürlichen Werte beleuchten, wie sie die katholische Kirche ihrer studierenden Jugend zu schenken versteht, um das Menschheitsbild nach Christus zu formen.

Es liegt in der Natur des Themas, sich entsprechend philosophisch-theologisch zu orientieren, um den Fragekomplex in seiner Tiefe zu er-

¹ PIUS XII., Anspr. an Studenten und Professoren der Universität von Rom: 15. 6. 52, AAS XLIV (1952) 586, SS 1833, Orig. ital.

² Vgl. dazu: KÄELIN, P. B., Zur Geschichte der kath. Mittelschulen der Schweiz, in: ARCHIV für das schweiz. Unterrichtswesen, Verlag Huber, Frauenfeld 1938.

Zur Geschichte der protest. Gymnasien vgl.: FISCHER, H., Ort und Handreichung des deutschschweizerischen staatlichen Gymnasiums protestantischer Herkunft. Beilage zum Jahresbericht des städtischen Gymnasiums Biel 1944/45.

fassen³. Unter Hinweis auf entsprechende Fachliteratur werden nur die prinzipiellen Schnittpunkte der Pädagogik mit den theologischen und philosophischen Grenzwissenschaften aufgezeigt.

Der erste Teil der Untersuchung: Natur und Uebernatur in der Bildungsfunktion, möchte als Problemstellung *theoretisch* den Weg für eine christliche Bildungsharmonie öffnen⁴.

Im zweiten Teil werden die katholischen Werte innerhalb der gymnasialen Bildungsgüter eingestuft.

Schließlich wird die Möglichkeit einer integralen Kräfteharmonie innerhalb des christlich-humanistischen Bildungsideales erwogen. —

Wenn es heute schon wissenschaftliche Mode geworden ist, Anthologien von namhaften Psychologen und Pädagogen herauszugeben, oder sich doch auf ihre Autorität zu stützen, dürfen wir umso mehr das pädagogische Lehrgut des selig heimgegangenen PIUS XII., als des kompetenten Vertreters jahrhundertealter Erziehungsweisheit der Kirche, ergänzend berücksichtigen. Er war ja kraft göttlicher Anordnung Statthalter Christi und Lehrer der Menschen⁵.

Das päpstliche Lehrgut, das aus Gelegenheitsansprachen gesammelt, viele Teilfragen der vorliegenden Arbeit nicht berührt, zeigt doch immer wieder die grundsätzliche, christliche Haltung im Bildungsprogramm auf. Im Rahmen unserer Untersuchung können nur fundamentale Wahrheiten wörtlich wiedergegeben werden, während sonst nach kurzer Zusammenfassung auf die Quellen verwiesen wird.

Dank gebührt den verschiedenen Verlagen, die mir freundlich erlaubten, die veröffentlichten, ins Deutsche übersetzten Dokumente zu benützen. Ganz besonderen Dank aber den Herren Prof. Dr. E. Montalta und Prof. Dr. P. N. Luyten, Universität Fribourg, für die wertvollen Anregungen.

³ Vgl. NEUE ZUERCHER NACHRICHTEN: 13. 5. 1949, 3. Bl., über die Mittelschulreform in kath. Schau. —

BOPP, L., in: LEXIKON der Pädagogik, 4. Bd., S. 594.

⁴ Zum Thema: Theologie und Pädagogik, vgl.:

BOPP, L., Katholische Lebenswerte, S. 105.

⁵ Vgl. PIUS XII., DR XI, S. 195f., SS 1665f., Orig. ital.

A. PROBLEMSTELLUNG:

NATUR UND UEBERNATUR IN DER GYMNASIALEN BILDUNGSFUNKTION

«Eine wahre menschliche Ordnung kann hier auf Erden nicht erreicht und auch nicht der Verwirklichung nahe gebracht werden, wenn sie nicht auf das Jenseits ausgerichtet ist⁶.»

I. Die Bildungsfunktion

Das Wort *Bildung* findet sowohl im landläufigen wie auch wissenschaftlichen Gebrauch eine sehr relative Deutung. Um ein festes Fundament für die vorliegende Arbeit zu legen, muß zunächst der Bildungsbegriff *inhaltlich* bestimmt und *rangmäßig* in die angrenzende Erziehungsfunktion der Pflege und Führung eingeordnet werden.

Nach der heutigen pädagogischen Terminologie besagt *Bildung* nicht nur einen relativ erreichten Grad von menschlichem Wissen, Können und Sein als statischen Besitz, sondern schließt in sich auch den *dynamischen Bildungsprozeß*, dem wir besonders unsere Aufmerksamkeit schenken⁷.

Die einzelnen Faktoren in dieser geordneten geistigen Entwicklung⁸ sind:

⁶ PIUS XII., Anspr. anlässlich der Gedenkfeier von «Rerum novarum»: 14. 5. 53, AAS XLV (1953) 405, SS 3240, Orig. ital.

⁷ Vgl. SELLMAIR, J., *Bildung in der Zeitenwende*, S. 13—25, 66—76, 227—275.

⁸ Vgl. PIUS XI., Erziehungsenzyklika «Divini illius Magistri»: 31. 12. 29, AAS XXX (1930) 52ff., Orig. lat.: Die vier wesentlichen Beziehungen der christlichen Erziehung.

1. Das Bildungsziel⁹,

welches den ganzen Unterricht so beeinflusst, daß der Jugendliche in *harmonischer, integraler Kräfteentfaltung* sich nach der *Hierarchie natürlicher und übernatürlicher Werte* richte. Diese Wertskala in der Bildungsfunktion ergibt sich aus der *objektiven Ordnung*, die verwirklicht werden muß.

«Die Menschen, sowohl im einzelnen, wie in der menschlichen Gemeinschaft, und ihr Gemeinwohl sind immer gebunden an die *absolute Ordnung der Werte*, die Gott aufgestellt hat . . .¹⁰»

Der Lehrer seinerseits ist dazu berufen, dem Jugendlichen den Blick für diese Wertstufung zu öffnen¹¹.

Der Idealentwurf, der in der Bildung konkret verwirklicht werden soll, ist der *Christ von heute*:

«Ihr Erzieher von heute, die ihr die sicheren Richtlinien aus der Vergangenheit übernehmt, welches *Menschenideal* sollt ihr für die Zukunft bereiten? Ihr findet es in seinen Grundlagen im *vollkommenen Christen* vorgezeichnet. Und indem Wir sagen ‚vollkommener Christ‘, haben Wir die Absicht, auf den *Christen von heute anzuspieren*, den Menschen seiner Zeit, den Kenner und Förderer aller Fortschritte, die Wissenschaft und Technik gebracht haben, den Bürger, der nicht außerhalb des Lebens steht, das heute auf seiner Erde abläuft . . .¹²»

Die Kirche weiß, daß der Jugendliche in der *realen* Welt stehen und sich bewähren muß. Darum hat sie ihrem Zielorganismus entsprechende Teilziele einverleibt und will den Blick der Jugend

⁹ Zur Frage: Bildungsziel des Gymnasiums, vgl.:

DEBRUNNER, A., Zu den Fragen der Gymnasial- und Hochschulreform, in: Festschrift zu Ehren von alt Rektor Dr. H. Fischer, S. 29—45.

ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 135—152.

KNEISSLER, L., Das humanistische Gymnasium im Zeitalter der Technik.

PROTOKOLLE über die Sitzungen der KSGR zum Studium der Gegenwartsfragen des Gymnasiums: Basel: 31. Aug./1. Sept. 1946. Teilkonferenz: Zürich: 8. Sept. 1945. Zürich: 24./25. Nov. 1945. Lausanne: 12./13. Okt. 1946. Basel: 29./30. Juni 1946, vervielfältigt. KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, Bericht der Studienkommission der KSGR, S. 9—31.

¹⁰ PIUS XII., Anspr. an das Patriziat und den Adel Roms: 8. 1. 47, DR VIII, S. 369, SS 3215, Orig. ital.

¹¹ Vgl. PIUS XII., Anspr. an franz. Hochschulprofessoren, Lehrer und Studenten: 10. 4. 50, AAS XLII (1950) 396, SS 1660, Orig. franz.

¹² PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer des 2. Nationalkongresses des Verbandes Kath. Mittelschullehrer Italiens: 4. 9. 49, DR XI, S. 199, SS 1676, Orig. ital.

«von jungen Jahren an durch geeignete, konkrete Methoden der Beobachtung und des Nachdenkens für die sozialen, natürlichen und übernatürlichen Wirklichkeiten»¹³ öffnen.

Wenn sich im Laufe der Zeit untergeordnete Ziele verselbständigen, oder das individuelle Seelenleben des Zöglings einseitig in den Vordergrund trat, so daß Bildungsgüter und Bildungsmittel verblaßten, betont PIUS XII. die objektive Ordnung einer harmonischen Formal- und Materialbildung mit den Worten:

«... letzten Endes hat man in allen Lebensaltern und auf allen Gebieten des Studiums dieses eine im Auge: Die *Aneignung* und den *Besitz* eines *immer volleren, immer reineren Lichtes*, um es zu lieben und zu verkosten, um es zu verteidigen und zu verbreiten, um es allen zu geben, *jedem nach seiner Fähigkeit*, und um seine Segnungen zu vermehren und überallhin zu verbreiten»¹⁴.

In Ausrichtung auf diese Wertstufung wird ein einseitiger Humanismus, der die formale Bildung überbetont oder die antiken Bildungsgüter gegenüber christlicher Kulturwelt und übernatürlichen Gnadengütern überschätzt, abgelehnt¹⁵. Die absolute Ordnung Gottes bleibt trotz menschlicher Umwertung aller Werte bestehen¹⁶.

Das *natürliche Bildungsziel* in der Gymnasialerziehung, welches die Hochschulreife in *intellektueller* und *charakterlicher* Hinsicht umfaßt, wird von der neutralen Schule nur mit natürlichen Mitteln erstrebt. *Katholische Weltanschauung* aber strebt über den rein natürlichen Bereich hinaus, wie es jede positiv christliche Schule tut¹⁷. Erst recht kann sie nicht eine eng begrenzte Wertschau vermitteln im Sinn eines religiösen Liberalismus¹⁸. *Die intellektuelle Hochschulreife* und die *sittliche Tüch-*

¹³ PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer des 1. Internat. Pfadfinderführertreffens: 6. 6. 52, AAS XLIV (1952) 580, SS 1646, Orig. franz. Vgl. ferner: Anspr. an die Teilnehmer des 3. Europäischen Kongresses der nationalen Vereinigung für Gastro-Enterologie: 26. 4. 52, DR XIV, S. 106f., Orig. franz.

¹⁴ PIUS XII., Anspr. an franz. Hochschulprofessoren, Lehrer und Studenten: 10. 4. 50, AAS XLII (1950) 396, SS 1660, Orig. franz.

¹⁵ Vgl. BOPP, L., *Katholische Lebenswerte*, S. 82f.

¹⁶ Vgl. PIUS XII., Anspr. an die Jungmänner der KA Italiens: 12. 9. 48, AAS XL (1948) 413, SS 346, Orig. ital.

¹⁷ Vgl. FISCHER, H., *Ueber Gymnasiale Allgemeinbildung*, in: *Der Bund* (Bern), Zeitschr. Nr. 534/536f., Nov. 1952.

¹⁸ Vgl. ENDERLIN, FR., *Hochschule und Gymnasium*, S. 13. ENDERLIN, FR., *Erziehung als Auftrag*.

KSGR 1948, *Gegenwartsfragen des Gymnasiums*, Bericht der Studienkommission, S. 9. f.

tigkeit auf religiöser Grundlage weiten sich zu einem Bildungsziel, das den ganzen Jugendlichen erfassen muß.

«Was die christliche Erziehung am meisten charakterisiert, ist, daß diese beständig auf die *totale Bildung* des Kindes und des Jugendlichen ausgeht, um aus ihm einen Mann zu machen, einen *Bürger*, einen tadellosen und ausgeglichenen *Katholiken*, mehr als einen sogenannten ‚Gelehrten‘, der mit vereinzelten und ungeordneten Erkenntnissen der Wissenschaft den Kopf vollgestopft hat . . .¹⁹»

So soll der junge Christ von heute als *Doppelbürger einer harmonisch geordneten natürlichen und übernatürlichen Ordnung* geadelt werden.

Die *letzte Bestimmung* des Jugendlichen findet also nicht im natürlichen Bildungsbereich ihre Vollendung:

«Aus Stoff und Geist zusammengesetzt, selber Element der allgemeinen Seinsordnung, ist der Mensch in seinem Laufe hier unten auf eine Bestimmung jenseits der Zeit, auf ein Ziel, das außerhalb der Natur liegt, ausgerichtet . . .²⁰»

Weil das übernatürliche *Ziel* des Menschen sein letztes und höchstes ist, ist es auch das letzte und höchste *Bildungsziel*. Alle andern Etappen der Bildungsfunktion sind darnach auszurichten und bleiben unberechtigter Ersatz, wenn sie sich der objektiven Werthierarchie entziehen. Dennoch bejahen wir Christen den gottgewollten Aufstieg zur *modernen Kultur* auch in ihrer natürlichen Vollendung. Darum die Mahnung PIUS XII. in der Apostolischen Konstitution «*Sedes Sapientiae*» vom 31. Mai 1956:

«Unter Beachtung dieser Rangordnung der Methoden und Erziehungsmittel darf man aber nicht vernachlässigen, was zur *Vervollkommenung an Leib und Seele*, zu einer *allseitigen natürlichen Entfaltung und zur umfassenden menschlichen Bildung* eines Mannes irgendwie beiträgt²¹.»

¹⁹ PIUS XII., Anspr. zur Jahrhundertfeier des Institutes «St. Josef» der christlichen Schulbücher in Rom: 6. 5. 1951, DR XIII, S. 76. Vgl. ferner: Anspr. zum 30jährigen Gründungsjubiläum der Volkshochschule «Contardo Ferrini» in Genua: 6. 10. 1952, DR XIV, S. 346, Orig. ital.

Vgl. PIUS XII., AAS XLIII (1951) 595, SS 1620, Orig. portug.

Vgl. ferner: Radioanspr. zum «Tag der Familie»: 23. 4. 1952, AAS XLIV (1952) 270f.

²⁰ PIUS XII., Anspr. an die ital. Mitglieder der Medizinisch-biologischen Vereinigung St. Lukas: 12. 11. 1944, DR V, SS 2220, Orig. ital.

²¹ PIUS XII., AAS XLVIII (1956) 259f., HK 11 (1956) 516f., Orig. lat.

Wenn Zollinger²², angesichts der inneren weltanschaulichen Zerrissenheit neutraler Gymnasien, die *Hochschulreife* als das «einzige gemeinsame spezifische Bildungsziel unserer schweizerischen Gymnasien» und als das «einzige gemeinsame und formulierbare Kriterium ihrer Auslesetätigkeit» erklärt, schließt sich auch das katholische Gymnasium der Formulierung: *Hochschulreife* an. Jedoch verpflichtet uns die geltende Werthierarchie, weder bei diesem einzigen Bildungsziel intellektueller Reife stehen zu bleiben, noch diese als alleiniges Kriterium der Auslese verpflichtend zu machen. Zollinger²³ respektiert denn auch die primären Sonderziele katholischer Bekenntnisschulen, wenn er schreibt: «Die katholischen Stiftsschulen haben die Konsequenz aus ihrer besonderen Lage gezogen und die Aufnahme ihres *zusätzlichen Bildungszieles* durch eine erhebliche Verlängerung des Bildungsweges möglich gemacht. Diese Schulen sehen zwar — von ihrem Standpunkt aus mit Recht — in dem, was sie von den öffentlichen Schulen unterscheidet, gerade das *Wesentliche* ihrer Erziehungsarbeit und den einen Grund aller Erziehung und Bildung überhaupt; aber auch sie anerkennen das Ziel der *Hochschulreife* als verpflichtend . . .²⁴»

²² ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 10.

²³ ZOLLINGER, M., op. cit., S. 21f.

Zum Thema «Begriff der verpflichtenden Einheit des geistigen Lebens und damit der Mitte der Gymnasialbildung» vgl.: GH 4 (1955) 237.

KSGR, Protokoll zur 34. Konferenz, S. 9—16.

FISCHER, H., Zwei Bücher über die innere Gestalt des schweiz. Gymnasiums, Beilage zum Jahresbericht des Städtischen Gymnasiums Biel.

MEYLAN, L., Les Humanités et la Personne, Esquisse d'une philosophie de l'enseignement humaniste.

MEYLAN, L., Pour une école de la personne, Lausanne 1942.

NAEF, W., Vom Gymnasium zur Hochschule.

IMBODEN, M., Ziel und Gestalt der Mittelschule, in: Besinnung und Auftrag, 100 Jahre St. Gallische Kantonsschule, S. 22—33.

RUEGG, W., Die Voraussetzungen der gymnasialen Bildung, in: Schweiz. Hochschulzeitung, XIX. Jahrg., H. 1.

RAEBER, P. L., Gymnasialprobleme, ein Diskussionsbeitrag.

²⁴ Vgl. PIUS XII., AAS XLII (1950) 687, Orig. lat.

2. Der Schüler

Der Jugendliche in seiner *gesamten, individuell bedingten psychosomatischen Anlage* soll ein relativ vollkommenes *Bildungswissen* und *geistiges Können* erreichen. Um diese harmonische, zweckbedingte Entfaltung aller Kräfte zu erreichen, formuliert Willmann²⁵ mit gleichem Inhalt den Bildungszweck: «Lebendiges Wissen, — durchgeistigtes Können, — geläutertes Wollen». In der Bildungsfunktion geht es also um die Formung des jungen Menschen durch bewußte oder unbewußte geistige Einflüsse, und zwar durch formende Tätigkeit und Aneignung des Bildungszustandes als Ergebnis dieser Bemühungen. —

Eine *Grundvoraussetzung* der Bildungsfunktion wie jeder erzieherischen Tätigkeit besteht darin, daß wir den Schüler so nehmen, *wie er ist*, damit er seiner natürlichen und übernatürlichen Berufung gemäß *ein anderer werde*. Die Ansicht jener, die eine rein natürliche Erziehung befürworten und behaupten, der Mensch müsse das sein, was er ist, rechnen auch vom jugendpsychologischen Standpunkt aus nicht damit, daß im Menschen ein *Grundkonflikt* angelegt ist, welcher der ganzen Lebensdynamik sein Gepräge verleiht. PIUS XII. weist in einer Ansprache an Mitglieder des Verbandes der Katholischen Mittelschullehrer Italiens vom 5. Januar 1954 darauf hin mit den Worten:

«Gewiß spielen bei der Trägheit und andern Fehlerscheinungen Veranlagung und Gesundheit eine gewisse Rolle, immer aber auch die *Erbsünde*. Der christliche Erzieher wird sich also darum nicht begnügen, der Natur ihren Lauf zu lassen oder sie einfach nur zu pflegen nach der Art, wie ein Landwirt die Früchte der Erde besorgt. Er will nichts anderes sein als ein Helfer der *Gnade* und will sie zugleich heilen und erheben . . .²⁶»

Die katholische Glaubenslehre macht das *Bewußtwerden einer Erbschuld* zum Ausgangspunkt der *großen Wendung und Vollendung* einer rein natürlichen Bildungsfunktion, im *Glauben an Jesus Christus*²⁷.

²⁵ WILLMANN, O., Didaktik als Bildungslehre, S. 325.

²⁶ PIUS XII., AAS XLVI (1954) 53, SS 1691, Orig. ital.

²⁷ Vgl. RIEDMANN, A., Die Wahrheit des Christentums, Die Lehre von der Erbsünde, I. Bd. S. 355—365, ferner vgl. RIEDMANN, A., Die Wahrheit des Christentums, Die Wahrheit über Christus, II. Bd.

STAKEMEIER, E., Ueber Schicksal und Vorsehung, S. 150—155.

3. Der Lehrer²⁸

Der Lehrer muß als *ethisch und didaktisch zielgerichtete Persönlichkeit* «Vorbild eines untadeligen Lebens, eines mannhaften Charakters und erleuchtender Intelligenz²⁹» sein.

Er muß im *Einklang* stehen mit andern persönlichen und sachlichen Erziehungsfaktoren und den Schüler zur relativen *Selbststeuerung* im Bildungsverfahren und in den angrenzenden Erziehungsfunktionen führen³⁰.

Geleitet von den Motiven eines harmonischen *natürlichen* und *übernatürlichen* Ideals, soll der Lehrer in geistiger Vaterschaft geistiges und übernatürliches Leben vermitteln³¹.

Damit aber der Lehrer im Besitz dieses geistigen Lebens es fruchtbringend übermitteln kann, muß er *berufstüchtig* sein. Darum mahnt der Papst die katholischen Lehrer in einer Ansprache vom 4. November 1945:

«Doch, wie Wir bemerkt haben, muß eure *Ausbildung* vollständig sein. Deshalb ist es angebracht oder vielmehr unerlässlich, daß eure *berufliche, erzieherische Tätigkeit*, gerade weil ihr auch in der übernatürlichen Ordnung nach der Vollkommenheit strebt, *hervorragend* und *übertreffend* ist, und daß ihr auf dem nie unterbrochenen Weg der Ideen und der Einrichtungen, wie man zu sagen pflegt, *immer, auf dem laufenden* seid³².»

²⁸ Vgl.

KAELIN, P. B., Der Gymnasiallehrer, in: Der Gymnasiallehrer, seine Person und seine Ausbildung, KSGR 1942, S. 102—119.

KIND, E., Die persönlichen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler am Gymnasium, in: Festschrift zu Ehren von alt Rektor Dr. Hans Fischer, S. 67—87.

KSGR, Sitzungsbericht 1945: Ausbildung und Arbeitsverhältnisse des schweizerischen Gymnasiallehrers.

MEYLAN, L., Le maître de Gymnase, in: Der Gymnasiallehrer, seine Person und seine Ausbildung, KSGR 1942, S. 77—101.

PITTET, A., Le maître de Gymnase, in: 72. Jahrbuch des VSG 1944, S. 8—19.

THOMAS VON AQUIN, S TH I, q. 117, a. 1.

²⁹ PIUS XII., Anspr. an Mitglieder der «Conférence Olivaint»: 28. 3. 1948, DR X, S. 26, SS 1881, Orig. franz.

³⁰ Vgl. PIUS XII., Radioanspr. an den Interamerikanischen Erziehungskongreß von La Paz: 6. 10. 48, AAS XL (1948) 467, SS 1599, Orig. span.

³¹ Vgl. PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer des 2. Nationalkongresses des Verbandes Kath. Mittelschullehrer Italiens: 4. 9. 49, DR XI, S. 198, SS 1674, Orig. ital.

³² PIUS XII., DR VII, S. 270, SS 1711, Orig. ital.

Eine *übernatürliche Einstellung* wird die Verantwortung des Lehrers und seiner beruflichen Tüchtigkeit nur steigern^{33 34}.

Aus dieser vollen *Verantwortung* gegenüber dem Schüler heraus darf der Lehrer nicht einseitig Wissenschaftler sein. Seiner geistigen *Vaterschaft* entspringt vielmehr *Liebe* und *Interesse* für den Jugendlichen, um in ihm die aufnahmebereite *Ansprechbarkeit* für die Wissensgüter zu schaffen³⁵.

Der *Wertsinn* des Jugendlichen erwacht anhand von *Bildungsgütern* als Wertträger. Wenn es aber auch im Wesen aller Erziehungs- und Bildungswerte liegt, daß sie eine objektive Rangstufe bilden, können unbedingt gültige Werte doch auf Grund der *seelischen Struktur* und *momentanen Veranlagung* des Jugendlichen *individuell* bedingt sein. Der Erzieher und Lehrer muß die besondere *innere Situation* und die *Ansprechbarkeit des Schülers* für bestimmte Werte erkennen und diese Erziehungsmittel entsprechend abstimmen und begrenzen. Der Jugendliche darf nicht einfach, unbeachtet seines entwicklungsbedingten Eigenlebens, zum widerwilligen Diener objektiver Werte herabgewürdigt werden. *Wertsehen, Wertfühlen und Werterkennen* des Schülers müssen beachtet werden. *Persönlichkeitswerte* können im Bildungsprozeß in bezug auf das Erziehungsziel höher stehen als *Sachwerte*. Beides, einseitiger *pädagogischer Formalismus*, wie *pädagogischer Materialismus*, ist verwerflich³⁶. Darum mahnt uns PIUS XII. in seiner Ansprache vom 20. April 1956 an die Erzieher und Lehrer des römischen Nationalkonviktes zum *klugen Maßhalten* in allen Erziehungsfunktionen³⁷.

³³ Vgl. PIUS XII., Anspr. an kath. Mittelschullehrer Italiens: 5. 1. 54, AAS XLVI (1954) 52, SS 1685, Orig. ital.

³⁴ Vgl. PIUS XII., gl. Anspr.: 5. 1. 1954, AAS XLVI (1954) 52, SS 1688.

³⁵ Vgl. PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer des Nationalkongresses des Verbandes Kath. Mittelschullehrer Italiens: 4. 9. 49, DR XI, S. 199, SS 1675, Orig. ital.

³⁶ Vgl. BOPP, L., Kath. Lebenswerte, S. 26f.

WILLMANN, O., Didaktik als Bildungslehre, S. 325.

³⁷ Vgl. PIUS XII., OR 94 (1956) SKZ 19/20 (1956), Orig. ital.

Vgl. ferner: THOMAS VON AQUIN, S TH II—II, q. 83, a. 14.

Vgl. ferner: REGEL DES HL. BENEDIKT, Einsiedeln 1947, cap. XX: Von der Ehrfurcht beim Gebet, S. 73.

4. Bildungsgüter

Bildung als *Erziehungsfunktion* und *Wissen* als Ergebnis eines exakten Wissenstriebs können *nicht* identisch erklärt werden. Da Bildung neben den inhaltlichen Wertgehalten auch die Formalgestaltung der integralen Kräfteanlage zum Ziele hat, ist dieser Begriff umfassender. Da dem Jugendlichen umfassende Sicht in der Bildungsfrage und strenge Selbstdisziplin in der Durchführung des gestellten Programmes noch abgehen, verlangt er einseitig nach Material-, nicht Formalbildung. Es muß also in der Bildungsabsicht des Lehrers und Erziehers liegen, die Bildungsfunktion nicht in bloßes Wissen verflüchtigen zu lassen. Die Schöpfung ist vom Schöpfer auf ganzheitliche Entwicklung hin angelegt. —

Es liegt in der Vielfalt der Bildungsgüter, daß sie eine Rangstufe voraussetzen mit *absoluten* und *relativen* Werten. Diese Skala setzt eine *Wertkritik* voraus, wonach objektive Bildungsgüter sich vor allem nach den Normen der Theologie und Philosophie orientieren, die subjektive Verwirklichung aber nach den Erkenntnissen der pädagogischen Jugendpsychologie.

Die *Bildungsgüter natürlicher Ordnung* gruppieren sich nach den Bereichen der *Natur*, *Kultur* und *Metaphysik* und kommen so dem Ideal harmonischer *Allgemeinbildung* umso näher, je mehr sie eine integrale und harmonische Kräfteentfaltung durch *Formalbildung* garantieren. Diese Bildungszonen dürfen sich aber nicht in einseitiger *Verfälscherung* gegeneinander abschließen, sondern bedingen einander im Interesse einer *Bildungseinheit der Breite und Tiefe*. Schließlich muß der ganze profane *Lehrplan* durchdrungen und orientiert werden durch die *übernatürlichen Werte der Offenbarung*, und die *Formalbildung* gekrönt werden durch die *religiös-sittlichen Werte*. —

So betont PIUS XII. in seiner Radioansprache an die Teilnehmer des Interamerikanischen Erziehungskongresses in La Paz am 6. Oktober 1948:

«Der übertriebenen Bedeutung, welche man heutzutage allen rein technischen und materiellen Dingen zuschreibt, könnt ihr mit einer Erziehung entgegentreten, die stets und an erster Stelle die *geistigen und moralischen Werte* — die natürlichen, und ganz besonders die übernatürlichen — anerkennt³⁸.»

³⁸ PIUS XII., AAS XL (1948) 466, SS 1596, Orig. span.

5. Der Bildungsprozeß

Der *Bildungsvorgang* muß unter dem *didaktisch-erzieherischen Aspekt* betrachtet werden, um das gesetzte Bildungsziel zu erreichen. Die katholische Schule muß aufgeschlossen sein für jeden *wissenschaftlichen und pädagogischen Fortschritt*. Dennoch bewahrt sie sich in den modernen Strömungen eine gesunde, aufbauende *Kritik*. Darum erteilt PIUS XII. in einer Ansprache an die Teilnehmer des zweiten Nationalkongresses des Verbandes Katholischer Mittelschullehrer Italiens am 4. September 1949 den klugen Rat:

«Während Wir euch einerseits ermahnen, inmitten der drängenden Bedürfnisse der gegenwärtigen Stunde treu zu den Gesetzen zu stehen, welche die *Frucht jahrhundertealter Eroberungen der menschlichen Weisheit sind*, warnen Wir euch zu gleicher Zeit vor einem *blinden Haften am Vergangenen*, das heute die ganze Wirksamkeit eurer Arbeit vergeblich machen könnte. Wenn es jedoch eine ausgezeichnete Regel ist, sich an Systeme und Methoden zu halten, die durch *Erfahrung erprobt* sind, so muß man die Theorien und Gebräuche der modernen pädagogischen Richtungen *sehr sorgsam abwägen*, bevor man sie annimmt³⁹.»

Die Bildungsgüter des Gymnasiums, wie der Bildungsprozeß, stehen heute in außerordentlich reger Diskussion⁴⁰.

³⁹ PIUS XII., DR XI, S. 197f., SS 1672, Orig. ital.

⁴⁰ Vgl. PROTOKOLLE: Zwischenbericht über die Arbeiten der Studienkommission für Gegenwartsfragen des Gymnasiums, in Protokoll der KSGR, 33. Konf. 1946, S. 25—34.

Die Aufgaben der Mittelschule in der Ausbildung der Ingenieure. Die Rolle des Gymnasiums in der Ausbildung der Mediziner, in Protokoll der KSGR, 39 u. 40. Konf., S. 7—12, 15—52.

Protokoll der KSGR, 35. Konf. 1948, S. 29—44.

Ein schweiz. Gymnasium im Urteil ehemaliger Schüler, in: Schweiz. Lehrerzeitung, 34 (1942).

REINHARDT, H., Von der Aktualität des Unterrichts am Gymnasium, in: Festschrift zu Ehren von alt Rektor Dr. Hans Fischer, S. 87—97.

GESSLER, P., Grundformen des Unterrichtes, in: Festschrift a. o. O., S. 97—111.

II. Einordnung der Bildung in der Erziehung

Wenn der Bildungsbegriff *rangmäßig* unter die andern Erziehungsfunktionen eingeordnet werden soll, begegnet man verschiedenen Verfahren, die teils grundlegende Divergenzen im Unterrichtsziel aufweisen.

Erziehung möchte in dieser Untersuchung als *Allgemein- und Oberbegriff* jeder positiven Einwirkung auf den Jugendlichen und seine Höherführung gedeutet werden. *Erziehung wäre demnach jene allgemeine Funktion, welche den jungen Menschen zur Wertwilligkeit und selbständigen Wertverwirklichung führt, damit er innerhalb der natürlichen und übernatürlichen Ordnung sein Ziel in einer möglichst harmonisch-integralen Kräfteentfaltung relativ vollkommen erreiche.*

«Niemals dürfen wir aus dem Auge verlieren, daß Gegenstand der *christlichen Erziehung* der ganze Mensch ist, der Geist mit dem Körper verbunden zur Einheit der Natur, mit allen seinen natürlichen und übernatürlichen Fähigkeiten, wie wir ihn aus Vernunft und Offenbarung kennen . . .⁴¹»

Die *Erziehung* erstreckt sich funktionell auf den *Gesamtbereich* der entwicklungsbedingten psycho-somatischen Einheit des Jugendlichen⁴².

Da die Seele einfach und geistig ist⁴³ und als monarchisches Prinzip zugleich das geistige, sensitive und vegative Leben begründet, sind auch die einzelnen Potenzen im komplexen Bildungsprozeß nicht isoliert tätig.

Diese psychische Einheit und Ganzheit des Menschen betont PIUS XII. in seiner Ansprache an den fünften Internationalen Kongreß für Psychotherapie und klinische Psychologie am 13. April 1953:

«Die Medizin lehrt, den menschlichen Körper als einen Mechanismus von höchster Präzision zu betrachten, einen Mechanismus, dessen einzelne Bestandteile ineinander greifen und miteinander verkettet sind; die Stellung und die Eigenheit dieser Bestandteile hängen vom Ganzen ab; sie dienen der Existenz des Ganzen und dessen Funktionen. Diese Auffassung gilt noch mehr von der *Seele*, deren zarte Einzelelemente noch viel sorgfältiger aufeinander abgestimmt sind. Die

⁴¹ PIUS XI., Erziehungsenzyklika «*Divini illius Magistri*»: 31. 12. 29, AAS XII (1930) 69, deutsche amtliche Ausgabe der Vatikanischen Druckerei, in: MOESCH, J., Die christliche Erzielungslehre, S. 45.

⁴² Vgl. HAERING, B., Die Einzelhandlung als Ausdruck der Gesamtperson, in: Das Gesetz Christi, S. 111f.

⁴³ BRUGGER, W., Philosophisches Wörterbuch, S. 276.

verschiedenen psychischen Fähigkeiten und Funktionen ordnen sich in den Gesamtkomplex des geistigen Seins ein und ordnen sich seiner Finalität unter...⁴⁴»

Da also der Mensch als *psychische Einheit und Ganzheit* tätig ist, müssen sich auch in seiner integralen, harmonischen Entwicklung die Erziehungsfunktionen von Pflege, Führung und Bildung im Anliegen einer ganzheitlichen Erziehung einheitlich ergänzen.

Dennoch können wir diese Einheit nach den *verschiedenen Wertanlagen* theoretisch differenzieren und damit auch verschiedene Erziehungsfunktionen wie *Pflege, Führung und Bildung* unterscheiden. In der Einheit des Erziehungsaktes überschneiden sich diese Grundfunktionen mit *verschiedener Akzentsetzung*, die auch psychologisch bedingt ist.

Wenn wir auch nach dem pädagogischen Lehrgut PIUS XII. die *Terminologie* der drei Funktionen, die er in seinem seelsorglichen Anliegen als Erziehungseinheit auf konkrete Lebensverhältnisse anpaßt, nicht einseitig abgrenzen dürfen, unterscheidet er doch die drei Sonderfunktionen. Als Ziel der Pflege unterscheidet er *la sanità fisica* und mahnt zur Funktion der Bildung und Führung mit den Worten: «*Ornate la mente — formate il cuore*⁴⁵». In der gleichen Ansprache vom 3. Januar 1940, erwähnt er die drei Bereiche der Erziehung, die «*vita materiale*» (somatisch-biologische Werte), die «*vita della intelligenza*» (geistige Werte in der Bildungsfunktion), und schließlich die «*vita delle anime*», als Objekt der charakterlichen und religiösen Führung⁴⁶. Die gleiche Harmonie dieses Dreiklangs finden wir in einer französischen Ansprache anlässlich der Heiligsprechung der großen Erzieherin Johanna von Lestonnac vom 17. Mai 1949, wo er von der «*importance de l'éducation intellectuelle-naturelle et surnaturelle*» spricht⁴⁷.

Die drei Grundfunktionen: Pflege, Bildung, Führung, bilden also in *integrierender Einheit* den Weg zur *ganzheitlichen Erziehung*.

⁴⁴ PIUS XII., AAS XLV. (1953) 279, SS 2291, Orig. franz.

Vgl. gl. Anspr. AAS XLV (1953) 279.

⁴⁵ PIUS XII., Anspr. an Neuvermählte und Lehrschwestern: 3. 1. 40, DR I, S. 467, Orig. ital.

⁴⁶ PIUS XII., gl. Anspr., DR I, S. 468.

⁴⁷ PIUS XII., Audienz nach der Heiligsprechung, DR XI, S. 79.

1. Die Pflege

Diese Grundfunktion umfaßt in erster Linie die *somatisch-biologischen Werte*. Der Leib muß als Schöpfungswerk Gottes in all seinen Anlagen und Funktionen *positiv* gewertet werden⁴⁸.

Es wäre ganz falsch, den Leib im Sinne eines *Manichäismus* als Prinzip der Sünde und Versuchung zu degradieren, im Geistigen aber allein den Sitz des Guten und den Träger der Erlösung zu sehen. «Davor warnen uns die *Dogmen* der Menschwerdung, der Auferstehung des Leibes und nicht zuletzt auch die *Wesensform der heiligen Sakramente*, die in ihrer schöpfungsfrohen Sichtbarkeit, in ihrer Einbeziehung des Sinnlich-Materiellen, in ihrer Hinordnung auf den sichtbaren Leib wie auf die Seele am faßlichsten zum Ausdruck bringen, daß wir in der Ganzheit unseres leib-seelischen Daseins vor Gott und in der sittlichen Verantwortung stehen⁴⁹.»

Darum entspringt die Sorge der Kirche um den Leib einem ganz andern Motiv als der Materialismus mit seinem götzendienerischen Kult es wahr haben will.

«Der menschliche Leib ist in sich das Meisterwerk Gottes in der Ordnung der sichtbaren Schöpfung. Der Herr hatte ihn bestimmt, hienieden zu sprießen, um sich in der Glorie des Himmels in Unsterblichkeit zu entfalten. Er hat ihn mit dem Geist in der Einheit der menschlichen Natur verbunden, um die Seele den Zauber der göttlichen Werke genießen zu lassen und sie zu befähigen, in diesem Spiegel ihren gemeinsamen Schöpfer zu betrachten, zu erkennen, anzubeten und zu lieben⁵⁰.»

2. Die Führung

Die *Erziehungsfunktion der Führung* erstreckt sich in erster Linie auf die *psychischen Werte in charakterlich-ethischer Zielrichtung*. Der teleologische Aspekt ist der *Aufbau der werdenden Persönlichkeit und der charakterlichen Orientierung* nach den Normen der natürlichen und übernatürlichen Wertordnung.

⁴⁸ Vgl. PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer am wissenschaftlichen Kongreß für Sport und Leibesübungen: 8. 11. 52, AAS XLIV (1952) 870, SS 2050, Orig. ital.

⁴⁹ HAERING, B., Das Gesetz Christi, S. 104.

⁵⁰ PIUS XII., Anspr. an jugendliche ital. Sportler: 20. 5. 45, DR VII, S. 57, SS 2014, Orig. ital.

Da die *sittlich-religiöse Führung* sich auf ethische und übernatürliche Werte erstreckt, kommt dieser Erziehungsfunktion der *Primat* zu. Alle natürlichen Werte sind diesem letzten Erziehungsziel subsidiär unterzuordnen. Diese Stufung der Erziehungsfunktionen betont der Papst in einer Radioansprache an den vierten Interamerikanischen Kongreß für katholische Erziehung in Rio de Janeiro am 5. August 1951:

«Die körperliche Erziehung soll die Kräfte des Leibes entwickeln; Zweck der intellektuellen Erziehung ist die Ausbildung und Bereicherung der Fähigkeiten des Geistes. Vor allem aber geht es um die *sittlich-religiöse Erziehung*, die den *Verstand* erleuchtet und leitet, den *Willen* bildet und stärkt, die *Sitten* ordnet und heiligt, und nur sie bringt im Bilde Gottes die Ähnlichkeit mit dem göttlichen Vorbilde hervor, die es würdig macht, einst in den ewigen Wohnungen zu verweilen^{51 52 53}.»

Die *Funktion der Pflege* ihrerseits hat unter dem Aspekt ganzheitlicher Erziehung vor allem subsidiäre Bestimmung für die zwei höheren Grundfunktionen der Bildung, besonders aber der Führung⁵⁴.

3. Die Bildung

Die *Bildungsfunktion* läßt sich in der Erziehungspraxis noch weniger von der Führung als von der Pflege isolieren, da es um den *gleichen* psychischen Wertbereich geht, der unter einem zweifachen Gesichtspunkt, dem didaktischen und dem charakterlichen, angegangen wird.

Nach der *Tugendlehre* des heiligen *Thomas von Aquin* ergänzen sich diese beiden Erziehungsfunktionen notwendig. Da diese Lehre des Aquinaten nicht nur das Werk eines großen Denkers, sondern auch eines feinen Beobachters der menschlichen Psyche ist, möge sie die solide Grundlage unserer Betrachtung über die Bildungsfunktion sein.

⁵¹ PIUS XII., AAS XLIII (1951) 595, SS 1620, Orig. portug.

⁵² Vgl. PIUS XII., Anspr. an Jungmänner der KA Italiens: 2. 11. 41, AAS XXXIII (1941) 501, HL 863, Orig. ital.

⁵³ Vgl. PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer am wissenschaftlichen Kongreß für Sport und Leibesübungen 8. 11. 52, AAS XLIV (1952) 872, SS 257, Orig. ital.

⁵⁴ Vgl. PIUS XII., Anspr. an Frauen der KA: 26. 10. 41. OR 252 (1941), SKZ 2/3 (1942), Orig. ital.

III. Natürlicher Wertbereich in der Bildung

Um die Grundlagen einer *Harmonie von Natur und Uebernatur* im Bildungsprozeß aufzuzeigen, müssen zunächst die *Begriffe von Natur und Uebernatur*⁵⁵ geklärt werden, soweit es dem gestellten Thema dienlich ist. Dabei werden die zwei Ordnungen zweckbedingt unter dem *theologischen Aspekt* betrachtet.

1. Natur und Uebernatur

*Unter Natur im allgemeinen verstehen wir alle geschaffenen Wesen, mit allem, was nach dem Schöpfungsplan Gottes*⁵⁶ *zu ihrer natürlichen Vollkommenheit gehört.*

Betrachten wir den Menschen gesondert, so umschreiben wir unter seiner Natur:

- a) *die konstitutiven Bestandteile von Seele und Leib*, die sich in einer ganzheitlichen Anthropologie ergänzen.
- b) *Alle Anlagen und Wirkkräfte dieser psycho-somatischen Einheit* im besondern, so die geistigen, sensitiven und biologischen Anlagen, die in *integraler harmonischer Entfaltung* nach den Normen der Naturordnung sich entwickeln sollen, um die natürliche Vervollkommenung zu erreichen. Da im dynamischen Prozeß der Bildungsfunktion die Charakter- und Verstandesanlagen die primäre Rolle spielen, werden wir den geistigen Potenzen, ohne die integrierende Bedeutung sensitiver und biologischer Werte zu schmälern, besondere Aufmerksamkeit widmen. —
- c) *Äußere Faktoren*, die subsidiär auf den Menschen einwirken, damit er in seinem Wesen bestehen und anlagegemäß sich entfalten kann. Zu diesen äußeren Wirkkräften in der ganzheitlichen Entwicklung des Jugendlichen gehören besonders die drei genannten Grundfunktionen der Erziehung: Pflege, Führung, Bildung.

⁵⁵ Vgl. zur weiteren Begriffsbestimmung von Natur und Uebernatur: HORVATH, A., *Der Möglichkeitsbeweis in der Theologie*, in: DIVUS THOMAS, Zeitschr. 1,2 (1950) 66ff., 129ff., Freiburg (Schweiz).

⁵⁶ Vgl. WEIER, C. P., *Die natürlichen Ordnungen in ihrer schöpfungsgemäßen und heilsgeschichtlichen Bedeutung*, in: ISERLAND, O., *Die Kirche Christi*, 191—291.

*Zur Uebernatur gehören alle von Gott geschenkten Werte, die über dem natürlichen Anspruch des Menschen stehen*⁵⁷. Diese übernatürlichen Güter gehören also weder zum konstitutiven Bestand, noch zur Anlage, noch sind sie subsidiär zur Erreichung des natürlichen Zieles notwendig. Dennoch werden alle diese Werte dem Menschen nach den natürlich geltenden psychologischen Gesetzen mitgeteilt, denn die *Uebernatur hebt die Natur nicht auf, sondern erhebt und vervollkommenet sie*. Den äußeren, natürlichen Faktoren, die subsidiär auf den Jugendlichen einwirken, entspricht als übernatürlicher Erzieher Gott selber. Die *natürlichen Verstandes- und Charaktertugenden* werden durch die göttlichen und übernatürlichen Tugenden ergänzt und vervollkommenet.

2. Die natürlichen Tugenden im Bildungsprozeß

Die einzelnen psychischen Grundkräfte müssen in *harmonischer Entfaltung* nach der objektiven Wertordnung, die das konkrete christliche Menschheitsbild formt, ausgebildet und gerichtet werden. Aus der Vollkommenheit der göttlichen Schöpfungsordnung ist diese Ordnung und Anpassungsmöglichkeit trotz des menschlichen Grundkonfliktes der Erbsünde gegeben und relativ möglich.

Durch immanente Uebung der integralen Kräfteharmonie der Seele und durch aktuelle Wertverwirklichung anhand von Bildungsgütern, welche diese Entfaltung erst ermöglichen, entsteht das *natürliche Tugendgebäude*, das durch die *Uebernatur* seine christliche Vollendung findet. Die vorhandenen *dynamischen Gestaltungskräfte* finden ihre Erfüllung und ihre Entspannung in angewöhnten Bahnen der Tugenden, durch welche die Bedürfnisse sich ergießen und ordnungsgemäß ihr Ziel erreichen.

Wenn wir die *Tugendlehre*⁵⁸ nach *Thomas von Aquin* betrachten, handelt es sich im engen Rahmen unserer Arbeit nur um eine zweckbedingte, schematische Darstellung, um die prinzipiellen Ansatzpunkte zur Entwicklung des gestellten Problems zu finden. Jedoch dürfte daraus eine erste Erkenntnis aufleuchten, daß *Verstandes- und Willenstugenden* in sich und in ihrem gegenseitigen Verhältnis als natürliche Vorausset-

⁵⁷ Vgl. 1. TIT 3.4—8; 2. TIM 1.9f.

⁵⁸ Vgl. UTZ, F., *De connexione virtutum moralium inter se secundum doctrinam S. Thomae Aquinatis*. Diss., Freiburg (Schweiz) 1937.

HORAT, E., *Das Verhältnis von Charakter- und Verstandestugenden in der Ethik des hl. Thomas von Aquin*. Diss., Freiburg (Schweiz) 1946.

zungen das christlich-humanistische Menschheitsbild formen, ohne einem Extrem des Intellektualismus oder einseitigen Voluntarismus zu verfallen.

Zur Verwirklichung dieses natürlichen Tugendgebäudes mahnt PIUS XII. eindringlich in seiner Ansprache vom 23. September 1951:

«... gerade heute muß die Pädagogik in vermehrtem Maße über Beweggründe und Wege Rechenschaft geben, die den Geist des Menschen jeglichen Standes zur *Selbständigkeit* und zur *Ausdauer im Streben nach der Tugend* und nach dem Guten führen. Prüft eingehend, wie im Menschen jene zu wenig geachtete Festigkeit geweckt und gefördert wird, und wie die sogenannten *natürlichen Tugenden* entstehen und erstarken.

Dieser Hinweis erscheint Uns *sehr heilsam und wichtig*. Denn, wenn es wahr ist — und es ist tatsächlich zutiefst wahr, — daß die *übernatürliche Gnade die Natur nicht zerstört, sondern vollendet*, dann muß das Gebäude der *evangelischen Vollkommenheit auf den natürlichen Tugenden aufgebaut werden*... Ihr wißt, daß die vielfältigen natürlichen Tugenden zur Würde des übernatürlichen Lebens führen⁵⁹.»

Wie schon *Plato*⁶⁰ und *Aristoteles*⁶¹ nimmt auch *Thomas*⁶² in höheren Bereich der Seele zwei Grundkräfte, *Verstand und Willen*, an. In jeder dieser dynamischen Grundkräfte liegt keimhaft die Neigung, welche durch Tätigkeit des Menschen geweckt und entfaltet werden soll. Der Mensch muß also durch *wiederholte Uebung* sich selber die *Fertigkeit* aneignen. Diese *angeborene dynamische Neigung* und die *erworbene Fähigkeit* sind die Faktoren, welche in den zwei Grundkräften feste Habitus bilden, nämlich die *Verstandes- und Willenstugenden* (Charaktertugenden). Die *Verstandestugenden vervollkommen also das Erkenntnisvermögen*⁶³, die *Willens- oder Charaktertugenden das geistige Strebevermögen*⁶⁴.

3. Verstandestugenden

Wir sprechen, wenn auch im uneigentlichen Sinn, von *Verstandestugenden*, weil sie die *Erkenntnisse der Wahrheit* zum Ziele haben⁶⁵ und darum eine bedeutende Wertanlage sind. Wenn auch nicht behauptet werden darf, daß Wissen schon Wollen bedeute, so glauben wir doch

⁵⁹ PIUS XII., DR XIII, S. 255f., Orig. lat.

⁶⁰ PLATO, Polit., 310a—311c.

⁶¹ ARISTOTELES, Ethic. Nic. 1. 100, a. 16—26.

⁶² THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 58.

⁶³ THOMAS VON AQUIN, ebenda, q. 68, a. 1.

⁶⁴ THOMAS VON AQUIN, ebenda, q. 60, a. 1.

⁶⁵ Vgl. THOMAS VON AQUIN, Comm., a. 12 ad 13.

an die *unterstützende Funktion des Erkennens*, den Jugendlichen geneigter zu machen, das Gute zu tun⁶⁶.

Die *verschiedenen Denkformen*, welche die einzelnen Unterrichtsfächer bedingen, sind grundgelegt in den Verstandestugenden. Im Anschluß an *Aristoteles*⁶⁷ unterscheidet *Thomas* die *spekulativen* und *praktischen* Verstandestugenden⁶⁸. Durch die spekulative Denkoperation wird die intellektuelle Anlage und Neigung in der Betrachtung des Wahren vervollkommen. Es bilden sich die spekulativen Verstandestugenden der *Weisheit* (*sapientia*), der *Einsicht* (*intellectus*) und der *Wissenschaft* (*scientia*). Durch die Tugenden der *Kunst* und *Klugheit*⁶⁹ wird die praktische Vernunft vervollkommen.

Die *Klugheit*⁷⁰ spielt als «*recta ratio agibilium*», als Vervollkommenung des rechten menschlichen Handelns, die größte Rolle auch für die Charaktertugenden⁷¹ und fügt Charakter- und Verstandestugenden zum organischen Ganzen.

Bei den *spekulativen* Habitus sprechen wir von der Tugend der *Einsicht*, wenn das Wahre in seinen ersten Prinzipien *unmittelbar* erkannt wird. Wird aber das Wahre *mittelbar* durch Schlußfolgerungen erfaßt, und stößt man durch menschliche Denkoperation bis zu den ersten Prinzipien und Ursachen des Seins vor, wie es Aufgabe der *Philosophie* ist, spricht *Thomas* von der Tugend der *Weisheit*. —

Welch große Bedeutung PIUS XII. der Philosophie, als Uebung in der Tugend der Weisheit, zumißt, geht daraus hervor, daß er die Philosophie als notwendige Bedingung fordert, damit die menschliche Vernunft ihren vornehmsten Aufgaben in den natürlichen wissenschaftlichen Voraussetzungen des christlichen Glaubens (*praeambula fidei*) und der christlichen Sittenlehre (Ethik) genügen kann^{72 73}.

Den Habitus, welcher die verschiedenen Wissenschaftsgebiete zum Objekt hat, nennt der *Aquinate Wissenschaft*. Von den großen christ-

⁶⁶ Vgl. THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 61, a. 1.

⁶⁷ ARISTOTELES, Ethic. Nic. 1139a, 6—15.

⁶⁸ THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 57, a. 1.

⁶⁹ THOMAS VON AQUIN, S TH ebenda, a. 3,4.

⁷⁰ Ebenda.

⁷¹ Vgl. PFEIFFER, N., Die Klugheit in der Ethik von Aristoteles und Thomas von Aquin, Diss., Freiburg (Schweiz), 1918.

⁷² Vgl. PIUS XII., Rundschreiben «*Humani Generis*»: 12. 8. 1950, AAS XLII (1950) 571, HL 453, Orig. lat.

⁷³ PIUS XII., ebenda, S. 571f., HL 455.

lichen Denkern haben sich vor allen *Augustinus*⁷⁴ und *Thomas von Aquin*⁷⁵ um die scharfe Scheidung der zwei Begriffe *Weisheit und Wissen* abgemüht. *Nach Thomas gibt es denn nach den verschiedenen Wissenschaftsgebieten auch verschiedene Habitus*⁷⁶.

Hier finden wir nun die *philosophische Grundlage* zur Betrachtung der *höheren Begabung* und der einzelnen Denkformen im Gymnasialunterricht.

a) *Gymnasialbegabung, Denkformen und ihre Bewertung*

Die zielbewußte Anordnung der *Bildungsgüter aus Natur, Kultur, metaphysischem und übernatürlichem Bereich* setzt nicht nur eine allgemeine höhere Begabung und relative Höchstleistung voraus, sondern *spezifisch höhere Begabung*, wie sie von der Pubertät weg besonders hervortritt. Diese spezifische Begabungsqualität für den gymnasialen Bildungsanspruch findet nach schweizerischen Verhältnissen in den drei Maturatypen⁷⁷ nochmals eine Differenzierung. Die allgemein höhere Begabung bleibt für den Gymnasiasten immer *Selektionskriterium*.

In einer *Umfrage* der Subkommission II des Verbandes Schweizerischer Gymnasiallehrer an die Dekanate der medizinischen Fakultät und der technischen Hochschulen vom Jahre 1955 wird in der Antwort der zuständigen Organe die *Selektionsfrage* unterstrichen. Dabei wird betont, «daß diese in den einzelnen Mittelschulen recht verschieden gehandhabt wird. Die Scheu vor der Elimination zwingt die Lehrer vielfach, sich mit ungeeigneten Schülern mehr abzugeben, als im Interesse der Begabten wünschbar ist. Dadurch kann der Erfolg des Mittelschulunterrichtes wesentlich herabgesetzt werden⁷⁸.»

⁷⁴ AUGUSTINUS, De Trinitate, XII, 7,12.

⁷⁵ THOMAS VON AQUIN, S TH II—II, q. 9, a. 2.

⁷⁶ THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 57, a. 2: «Secundum diversa genera scibilium sunt diversi habitus scientiarum.»

⁷⁷ Vgl. dazu: GH 4 (1955) 214ff.

RAEBER, P. L., Gymnasialprobleme, S. 38ff.

KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 33ff.

SCHILT, H., Gedanken über den Bildungswert und die Bildungsproblematik der Gymnasialtypen, in: GH 1 (1955) 20ff.

Reglement für die Eidg. Maturitätsprüfungen: 20. Jan. 1925, Abänderungen: 4. Dez. 1933 und 21. Okt. 1937, 2. Nov. 1954. Vgl. bes. Art. 1,12—15, ferner den Anhang zum Reglement für die Eidg. Maturitätsprüfungen, S. 8ff. und die Verordnungen über die Anerkennung von Maturitätsausweisen durch den Schweiz. Bundesrat: 20. Jan. 1925.

⁷⁸ GH 4 (1955) 210. Vgl. ebenda S. 212f.

Als Züge der Hochbegabung fordert Busemann⁷⁹: «(1) Die ausge-
dehnte Breite der Gelockertheit des *Verhaltungsspielraumes*, (2) die zeit-
lich weit über die Kindheit hinaus verlängerte Altersstufe des *Zu- und*
Umlernenkönnens, (3) die hohe Befähigung zur spezifisch menschlichen
Sprachfunktion, die *Darstellung von Sachverhalten*, (4) die *Verlagerung*
des Schwerpunktes der Aktivität aus dem Somatischen ins *Psychische*,
besonders auch im Alter der Geschlechtsreifung.» —

Aehnlich fordert auch Zollinger⁸⁰: «Weite des geistigen Lebens-
raumes, Vielseitigkeit der Interessen, geistige Beweglichkeit, die Fähig-
keit, auch Dinge, die außerhalb des engsten Kreises der Berufstätigkeit
liegen, in ihrem Wesen zu verstehen, das innere, nicht auf einen Nutzen
irgendwelcher Art hinzielende Bedürfnis nach der Erkenntnis der Wahr-
heit um der Wahrheit selber willen.»

Neben dieser allgemein verbindlichen Hochbegabung fordert das
Gymnasium eine spezifische Begabungsqualität, wie sie in den einzelnen
Denkformen nach Zollinger⁸¹ und Bachmann⁸², oder in den komplexen
Typen nach Busemann⁸³ grundlegend ist. Busemann⁸⁴ zählt vier kom-
plexe Typen höherer Intelligenz auf, ohne jeden einzelnen Typ gym-
nasialreif zu erklären, noch eine allseitig integrierende Konstellation
aller Typen fordern zu wollen.

In Angleichung an die Denkformen nach Zollinger⁸⁵, dem logi-
schen und intuitiven Denken, dürfte die *spezifische Gymnasialbegabung*
eine *polare Ergänzung* des breitfeldigen, anschaulich empirischen, sach-
denkenden Typs und des engfeldigen, begrifflich denkenden Typs
einerseits und des originell schöpferischen und des reaktiv-produktiven
anderseits erfordern.

Es sind ja gerade die praktischen Verstandestugenden nach *Thomas*
von Aquin, welche in den zwei letztgenannten Typen eine integrale Er-
gänzung für ein ganzheitliches Tugendgebäude erfordern.

⁷⁹ BUSEMANN, A., Höhere Begabung, S. 49—61.

⁸⁰ ZOLLINGER M., Hochschulreife, S. 27.

⁸¹ ZOLLINGER, M., op. cit. S. 50.

⁸² BACHMANN, W., Denkformen im gymnasialen Unterricht, in: GH 1 (1955)
2—13.

⁸³ BUSEMANN, A., Höhere Begabung, S. 63ff.

⁸⁴ BUSEMANN, A., op. cit., S. 63.

⁸⁵ ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 50.

Testmethodische Untersuchungen, die am Institut für angewandte Psychologie in Freiburg⁸⁶ durchgeführt wurden, haben denn auch tatsächlich ergeben, daß die studierende Jugend an praktischer Intelligenz den werktätigen Jugendlichen keineswegs nachsteht.

Schließlich bedingen sich diese Typen gegenseitig in einer möglichst integralen-harmonischen Entfaltung der Verstandestugenden. Gerade eine vermindert angelegte Begabung soll durch vermehrte Uebung gefördert werden. —

Wenn *Thomas* auch nicht von diesen eingeschränkten, gesonderten Denktypen spricht, nimmt er dennoch *soviel wissenschaftliche Habitus an, als Bildungsgüter geboten werden*. Durch immanent geistige Tätigkeit anhand wissenschaftlicher Werte bilden sich nach ihm aus Anlage und Uebung komplexe Verstandestugenden der Wissenschaft, die sich nach dem einzelnen Fach spezifisch eigen ausbilden. Kein Unterrichtsfach erhebt somit Anspruch, das Spezifikum der Denkschulung zu sein, «jedes schult nur das Denken an einem bestimmten Gegenstand und für verwandte Gegenstände, jedes entwickelt nur diejenigen Formen elementar-wissenschaftlichen Denkens, die seinem Gegenstand angemessen sind⁸⁷.» Es bleibt auch bei *Thomas* die Tatsache bestehen, daß wir in verschiedenen Fächern verwandte Verstandestugenden der Wissenschaft finden, ob wir sie nun nach *Zollinger*⁸⁸ in die zwei Grundformen des logischen und intuitiven Denkens, oder nach *Bachmann*⁸⁹ in das mathematische, das naturwissenschaftliche, das mythisch-symbolische und existentielle Denken einteilen.

Die Denkformen des Menschen beschränken sich aber in einem einheitlichen Aufbau der Verstandestugenden nicht nur auf die *Tugenden der Wissenschaften*, sondern diese werden durch die Tugenden der *Einsicht*, und besonders der *Weisheit* fundamental unterbaut und abschließend überdacht. Darum legt das *katholische Gymnasium* in den zwei Abschlußklassen so großes Gewicht auf das *Studium der Philosophie*. Dadurch wird in der *Verfächerung*, welche durch die Universalität der

⁸⁶ WEISMÜLLER, E., Eichung des Intelligenztestes für Jugendliche nach I. Kramer, Diplomarbeit, Heilpäd. Institut, Freiburg (Schweiz), 1956, S. 37—39, S. 69, Abbildung 13, Tafel 6.

⁸⁷ ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 52.

⁸⁸ ZOLLINGER, M., op. cit., S. 50.

⁸⁹ BACHMANN, W., Denkformen im gymnasialen Unterricht, in: GH 1 (1955) 2—13.

Bildung bedingt ist, sowohl eine Harmonie in den verschiedenen Interessen angestrebt, als auch eine *metaphysische Vertiefung* und *überfachliche Schau ermöglicht*. Damit berühren wir bereits den Fragekomplex des «*Studium generale*», der später eingehend erörtert werden soll, hier aber nur unter dem Gesichtspunkt einer harmonischen, integralen Entfaltung der Verstandestugenden betrachtet werden soll.

b) *Intellektuelle Bildungseinheit und Wertstufung des Wissens*

Das Anliegen einer *integralen, harmonischen Entfaltung* der Verstandestugenden setzt auch ein relativ *ganzheitliches Einheitsbild der Bildungsgüter* voraus.

Dieses *Einheitsbild* fordert als *erste* Bedingung, daß trotz äußerer Verfächerung in der Beobachtung und Auswertung der einzelnen Wissenschaftsgebiete *keine Widersprüche* entstehen. Bei fehlerfreier Ausschöpfung der Bildungsgüter ist nämlich eine Antinomie zwischen den einzelnen Fächern nicht möglich⁹⁰.

Wenn auch keine zwischenfachlichen Widersprüche im wissenschaftlichen Erkennen sich finden, so kann doch nur eine *bewußte Synthese* die mosaikartigen Einzelerkenntnisse zum lückenlosen Erkenntnisfeld einen. Was der Papst zunächst in einer Ansprache an Studenten und Professoren des «Institut Catholique de Paris» von den Universitäten verlangt, ist auch das Anliegen der gymnasialen Allgemeinbildung:

«Universität bedeutet nicht nur Nebeneinander von Fakultäten, die miteinander nichts zu tun haben, sondern *Synthese* aller Wissensobjekte. Keines ist vom anderen abgetrennt durch einen dichten Verschluß, alle müssen hinstreben auf die *Einheit eines lückenlosen Erkenntnisfeldes*⁹¹.»

Es soll gerade Aufgabe des *Philosophieunterrichtes* in den *Abschlußklassen* sein, wie später noch umfassender ausgeführt wird, *über die fachliche Materie hinaus*, dieses Einheitsbild wissenschaftlicher Erkenntnisse zu schaffen.

Die Philosophie ist es auch, welche die Verstandestugend der Weisheit neben der Wissenschaft innerhalb der spekulativen Habitus inte-

⁹⁰ Vgl. PIUS XII., Anspr. an die Vererbungswissenschaftler: 7. 9. 1953, AAS XLV (1953) 602, SS 1128f., Orig. franz.

⁹¹ PIUS XII., 21. 9. 50, AAS XLII (1950) 737, SS 1847, Orig. franz.

grierend und harmonisch entfaltet und im besondern durch ihre Formalbildung das *Abstraktionsvermögen* formt:

«... der *Philosoph* ist nie zufrieden, nur die sichtbare Oberfläche der Dinge zu erforschen, die unmittelbar dem Experiment unterstehen, sondern er hat sich immer bemüht, die äußere Hülle zu durchbrechen, bis auf ihre Seele vorzudringen, die *Wesenheit* zu erfassen, die Natur und ihre innerste Konstitution zu erforschen, um sich schließlich einen *abstrakten Begriff* von zufälligen Einzelheiten zu bilden, und ihnen so in seinem Denken eine geistige Existenz zu geben⁹².»

Eine letzte Synthese und Harmonie bis zum Gewölbeabschluß des Bildungsgebäudes wird nur erreicht durch die übernatürlichen Werte, welche uns die Gotteswissenschaft vermittelt; denn

«diese Einheit kommt nur in dem Maß zur Vollendung als sie gesucht wird in *Gott und in der Liebe*, die von der Wissenschaft erleuchtet ist gemäß der einzigen Wahrheit des *Evangeliums* unter Führung der einen und heiligen Kirche⁹³.»

In der *Wertstufung des Wissens* spricht der Papst in einer Ansprache an Professoren und Studenten der römischen Universität der Wissenschaft im allgemeinen hohes Lob zu.

«Welch wunderbare Zierde der Person ist die gründliche Wissenschaft, die da besessen und für das Wohl des Nächsten eingesetzt wird!... Wie wenige andere irdische Güter können in bezug auf die Vervollkommenung des Menschen mit der Wissenschaft gleichgestellt werden⁹⁴!»

Umsomehr Wertgehalt aber das Ziel der Erkenntnis in sich birgt, umsomehr Lob spendet PIUS XII. der menschlichen Vernunft.

Wenn auch jede Wahrheitserkenntnis Teilhabe ist an der ewigen Wahrheit, so steht doch die *theoretische Erkenntnis zufälliger Tatsachen*, die auf kein Tun ausgerichtet ist, auf der *untersten* Wertstufe. So haben etwa die naturwissenschaftlichen Fächer, auch abgesehen von der praktischen Verwendbarkeit der gewonnenen Erkenntnis, ihren Eigenwert. Dies betont PIUS XII. in einer Ansprache am 13. September 1952:

«Die wissenschaftliche Erkenntnis hat auf dem Gebiete der ärztlichen Wissenschaft — nicht weniger als auf anderen Wissenschaftsgebieten, wie z. B. Physik, Chemie, Kosmologie, Psychologie — *ihren Eigenwert*, und zwar einen solchen, der

⁹² Vgl. PIUS XII., Anspr. an den Internat. Philosophenkongreß: 20. 11. 1946, DR VIII., S. 314, Orig. ital.

⁹³ PIUS XII., Brief zum Internat. Kongreß der PAX ROMANA in Quebec: 12. 8. 52, AAS XLIV (1952) 730, SS 1841, Orig. franz.

⁹⁴ PIUS XII., Anspr.: 15. 6. 1952, AAS XLIV (1952) 583, SS 1822, Orig. ital.

nicht gering anzuschlagen ist, und dies abgesehen von der Verwendbarkeit und Verwendung der gewonnenen Erkenntnisse. Darum ist das *Wissen als solches und die Fülle des Wissens aller Wahrheit ethisch nicht zu beanstanden*⁹⁵.»

*Die Wahrheitserkenntnis aber, die nach dem Schöpfungsauftrag Gottes an den Menschen: «Erfüllet die Erde und macht sie euch untertan*¹⁰⁷!« *erging, stellt das Beherrschungswissen dar. Dieser praktisch orientierten Wissenschaft spendet der Papst volles Lob an der Eröffnung des sechsten Jahres der Päpstlichen Akademie der Wissenschaften und ruft aus:*

«L'Uomo è grande — groß ist der Mensch. Der Fortschritt, den er in der Physik, Naturwissenschaft, Mathematik und Industrie macht und fortsetzt, ausgerichtet nach immer bessern, größeren und sicheren Errungenschaften, was ist es anders, als das Ergebnis der Herrschaft, die er noch ausübt — allerdings beschränkt und mit ermüdendem Suchen — über die niedrigere Natur? Und nie mehr als heute hat der menschliche Geist die Natur durchsucht, studiert, erforscht und durchdrungen, um die Kräfte und Gestalt zu erkennen, um diese zu *beherrschen*, um sie in seinen Instrumenten zu fassen und sich dienstbar zu machen⁹⁷.» —

Eine weit höhere Stufe der Erkenntnis als das theoretische Zufallswissen und Beherrschungswissen, erreicht das *Wesenswissen*, das um die *letzten Gründe der Dinge*, ihre Verankerung in Gott, und ihr Hinweisen auf Gott, weiß. Von dieser Wissensbetätigung sagt PIUS XII.:

«Es ist bekannt, wie hoch die Kirche die menschliche Vernunft einschätzt bezüglich ihrer Fähigkeit, das Dasein des einen persönlichen Gottes mit Sicherheit zu beweisen und die Grundlagen des christlichen Glaubens durch göttliche Zeichen unwiderleglich nachzuweisen; ebenso das Gesetz richtig zu umschreiben, das Gott in die Herzen der Menschen hineingelegt hat, und schließlich zu einem gewissen, aber äußerst fruchtbaren Verständnis der Geheimnisse zu kommen⁹⁸.»

Die höchste Wertsteigerung des Wissens hängt ab von der *Liebe*, die im Wissen dynamisch vorwärts drängt zu Gott, als dem Schöpfer aller Dinge und Vater alles Guten. Das *Heilswissen* und *sittlich-religiöse Wissen* ist höhere Teilnahme am Wissen Gottes als die höchsten profanwissenschaftlichen Erkenntnisse, wenn diese nicht ihren Wesensbezug auf Gott ausstrahlen lassen und Liebe zu Gott wecken⁹⁹.

⁹⁵ PIUS XII., AAS XLIV (1952) 780f., SS 2257, Orig. franz.

⁹⁶ Vgl. GEN 1.26ff.

⁹⁷ PIUS XII.; 30. 11. 41, DR III, S. 273, Orig. ital.

⁹⁸ PIUS XII., Rundschreiben «*Humani Generis*»: 12. 8. 50, AAS XLII (1950) 571, HL 453, Orig. lat.

Vgl. Vatik. Konzil, Konstit.: De fide cath. cap. 4. Denz. Ench. Symb., Nr. 1796.

⁹⁹ Vgl. MATTH 11.25—28; 18.8f.

4. Die Charaktertugenden

Nach dem Versuch, die aristotelisch-thomistischen Verstandestugenden als intellektuelles Bildungsideal aufzustellen, soll nun die Lehre von den Charaktertugenden als notwendige Ergänzung zum ganzheitlichen Bildungsideal beleuchtet werden.

PIUS XII. betont die unbedingte Notwendigkeit der Charakterbildung, da er von der *geistigen Persönlichkeit und Reife des Studenten* spricht und mahnt:

«Rein auf der Ebene der natürlichen Erkenntnis ist es ihre Aufgabe, über die Verschiedenheit der verschiedenen Disziplinen hinauszuschreiten, eine Weisheit zu fördern und die *geistige Persönlichkeit* des Studenten zu formen... den jungen Geistern die Achtung vor der Wahrheit zu vermitteln, und sie zu jenem freien Verhalten zu führen, das für ihre *geistige Reife* unerlässlich ist¹⁰⁰.»

Die *Charakter- oder Willenstugenden* sind nach *Thomas von Aquin* *Tugenden im eigentlichen Sinn* des Wortes. Sie haben ihren Sitz im Willensvermögen und zielen darnach, Willen und Charakter und damit den *ganzen geistigen Menschen* zu vervollkommen.

Unter diesen Charaktertugenden, die nach dem Guten streben, deren Zahl groß und kaum näher zu bestimmen ist, heben sich einige besonders ab. Es sind die vier *Kardinal- oder Grundtugenden*: Klugheit, Gerechtigkeit, Starksmut und Mäßigung¹⁰¹.

Der *Aquinate* hat den kühnen Versuch unternommen, auf ihnen das ganze System der sittlichen Tugenden wie einen kunstvollen Geistesbau aufzurichten, ohne seine tiefe Universalschau des Menschen in einen subjektiven Schematismus zu bannen.

Wird das Gute allererst in der Vernunft selber verwirklicht, sprechen wir von der *Klugheit*. Findet sich das Gute als Objekt des Handelns, so sprechen wir von *Gerechtigkeit*. In den Leidenschaften endlich ist das Gute Gegenstand der *Tapferkeit* und *Maßhaltung*, je nach-

1. KOR 2.4—7; 2.19,25—31; 3.18—21.

2. KOR 4.4; PHIL 3.7f.

¹⁰⁰ PIUS XII., Brief zum Internat. Kongreß der PAX ROMANA in Quebec: 12. 8. 52, AAS XLIV (1952) 729f, SS 1840, Orig. franz.

¹⁰¹ Vgl. dazu: STOCKUMS, W., Das christliche Tugendleben, S. 12ff.

THOMAS VON AQUIN, S TH q. 61, a. 2. In III. Sent. dist. 33, q. 2, a. 1. De virt. card., q. 1, a. 1. S TH I—II, q. 60, a. 4 u. 5, q. 61, a. 3.

S TH I—II, q. 61, a. 2. De virt. card., a. 1 ad 12.

dem es im überwindenden oder begehrenden Strebevermögen seinen Sitz hat¹⁰².

Eine besondere Stellung nimmt im integralen harmonischen Tugendgebäude die *Klugheit*¹⁰³ ein. *Thomas* rechnet sie sowohl den praktischen Verstandestugenden wie auch als Kardinaltugend den Charaktertugenden zu. Nach ihrem Wesen, wie auch nach ihrem Grundvermögen, ist sie eine Verstandestugend. Sie vervollkommenet die praktische Vernunft und tritt in engste Beziehung zur Sittlichkeit, da sie dem sittlichen Handeln voranleuchtet. Sie verknüpft die einzelnen Charaktertugenden miteinander und verbindet Charakter- und Verstandestugenden¹⁰⁴.

Die Klugheit ruht in der noetischen Wertanlage, da die Beurteilung und Bewertung des vorliegenden Falles, die Prüfung der näheren Umstände und Bedingungen, schließlich die Urteilsbildung zunächst eine Funktion der spekulativen Verstandestugend sind. Diese theoretischen Akte als normativer Gewissensentscheid sind Vorstufen des praktischen Handelns, das dem Willen untersteht und von der Klugheit als primär praktischen Verstandestugend und zugleich sittlichen Tugend geleitet wird. —

Zur Entwicklung der Charaktertugenden steuern alle *Bildungsinhalte*, die wertgesättigt sind, bei. Anhand von Bildungsmitteln, welche die sittlichen Begriffe differenzieren und abstufen, wird die *Tugend der Klugheit* geübt. Dazu tragen besonders Religionslehre, Ethik, Literatur und Geschichte bei. Je spontaner einem Bildungsinhalt eine religiöse Wendung und Sinnbedeutung gegeben wird, umso eher ist der Jugendliche ansprechbar. Aber auch die *Tugenden der Gerechtigkeit, der Tapferkeit und Maßhaltung* finden unter Führung der Klugheit im Bildungsprozeß, besonders in der integrierenden Funktion der Führung, ihre Motive zur harmonischen Entfaltung. Denken wir nur an die Ansprüche, welche an soziales Verhalten, Fleiß, Lernfreude, geistiges Interesse und Schulaufmerksamkeit gestellt werden. Schulschwierigkeiten werden durch die Tapferkeit überwunden, gesunder Geltungsdrang wird durch Maßhaltung gesteuert. Dadurch werden auch Störungen, die zwischen Ver-

¹⁰² THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 61, a. 2.

¹⁰³ THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 58, a. 3 ad 1. De virt. in comm., a. 12 ad 14. De virt. card., a. 1 ad 3.

¹⁰⁴ Vgl. HORAT, E., Das Verhältnis von Charakter- und Verstandestugenden in der Ethik des hl. Thomas von Aquin, S. 31ff., 37ff.

haltungsgesetzen und Persönlichkeitsentwicklung das psychische Gleichgewicht stören, ausgleichend durch diese Tugenden behoben. Experimentelle Untersuchungen zeigen nämlich, «daß die normalen Formen des Verhaltens und ihre Dynamismen in der Richtung des Erfolges sich einstellen und entwickeln¹⁰⁵». Schulkonflikte wegen unbefriedigenden Resultaten, welche die Ansprechbarkeit für ein Fach schwächen, werden durch diesen Tugendkomplex ausgleichend neutralisiert.

Da die Charaktertugenden unbedingt die Verstandestugenden ergänzen müssen, damit der intellektuell hochschulreife Jungmann auch verantwortungsvoll nach den ethischen und sittlich-religiösen Normen lebe, bilden die Charaktertugenden *unbedingt* ein zweites Selektionskriterium der Auslese. So sagt Rektor P. Ludwig Räber¹⁰⁶ mit Recht: «Und wenn wir schon gewillt sind, die Auslese nach strengem Maßstab durchzuführen, ist dieser Maßstab nicht zu einseitig, fast rein intellektualistisch ausgerichtet? Wir sind uns freilich schon bewußt, welchen Gefahren eine *charakterliche Auslese* immer ausgesetzt sein wird: Sie ist eine Auslese des Ermessens und reifen Urteils und kann sich nicht hinter Noten verschanzen; sie wird dem Vorwurf unsachlicher Sympathie und Antipathie nicht immer entgehen und wird sich in manchen Fällen mit dem Freispruch des eigenen Gewissens begnügen müssen. Es ist nicht leicht, die Verantwortung zu tragen für ein entscheidendes Nein. Aber schließt nicht auch die Flucht vor der Verantwortung eine Verantwortung in sich, oft eine so folgeschwere!»

5. Die Bildungseinheit durch harmonische Entfaltung der Verstandes- und Charaktertugenden

Es sind die Verstandestugenden, welche für die Charaktertugenden und das sinnliche Strebevermögen noetisch regulierend wirken und die richtigen Wertnormen aufzeigen¹⁰⁷.

Andererseits aber kann die Verstandestugend der Klugheit, die in der Tugendökonomie eine so zentrale Stellung einnimmt, erst in Verbindung mit den Charaktertugenden wahre Tugend sein¹⁰⁸. Die Tugend der *Klugheit* vervollkommenet die praktische Vernunft und tritt in engste

¹⁰⁵ NUTTIN, J., Psychoanalyse und Persönlichkeit, S. 196.

¹⁰⁶ RAEER, P. L., Gymnasialprobleme, S. 30.

¹⁰⁷ THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 64.

¹⁰⁸ THOMAS VON AQUIN, In III. Sent., dist. 262, 1 ad 1.

Beziehung zur Sittlichkeit, da sie dem sittlichen Handeln voranleuchtet. Durch sie werden die einzelnen Charaktertugenden untereinander verknüpft. Sie beurteilt und bewertet den konkreten Fall, prüft die nähern Umstände und Bedingungen und bildet schließlich als Verstandestugend das Urteil.

Zu dieser einheitlichen harmonischen Tugendergänzung in Bildung und Erziehung allgemein schreibt O. Willmann¹⁰⁹: «Lebendiges Wissen und durchgeistigtes Können sind Erscheinungsformen des gebildeten Wesens; aber die Erscheinung bleibt bloßer Schein, wenn sich jene nicht in geläutertem Wollen zusammenfinden. Kenntnisse und Einsichten werden wertvolle und wertgebende Elemente der Persönlichkeit erst, wenn sie sich zu Ueberzeugungen der Gesinnungen verdichten; Formbeherrschung und das Vermögen zu gestalten, müssen sich auch an der Aufgabe bewähren, den rohen Stoff der Triebe und Leidenschaften zu formen und die Beziehungen des Menschen zum Mitmenschen in selbstlosem Sinne zu gestalten. So gehören auch sittliche Bestimmungen zur Idealgestalt des Gebildeten...»

Hohe Verstandesbildung garantiert also noch keineswegs die ethisch hochstehende Persönlichkeit¹¹⁰.

So muß in der Auslese des später führenden, verantwortlichen Akademikers zum Kriterium der Intelligenz unbedingt das des Charakters hinzutreten.

Aus dieser Tatsache schließt PIUS XII. in einer Ansprache vom 13. September 1952, daß «*das Wissen eben nicht der höchste Wert ist*, dem alle andern Wertordnungen — oder in derselben Wertordnung alle andern Einzelwerte — untergeordnet wären. Es muß sich darum das Wissen selbst wie auch das Suchen und Erwerben des Wissens in die Rangordnung der Werte einfügen¹¹¹.»

In der *integralen Bildungsharmonie* muß der Mensch *alle Tugend-habitus* besitzen, wenn auch nicht alle in höchster und gleicher Vollkommenheit vorhanden sein können. Die Verstandestugenden markieren in ihrer spezifischen Ausprägung den Begabungstyp, die Charaktertugenden die sittliche Stärke der Persönlichkeit. Die Klugheit ist das verbindende Zentralorgan in der Bildungsfunktion und in der integrierenden Funktion

¹⁰⁹ WILLMANN, O., Didaktik als Bildungslehre, S. 320.

¹¹⁰ Vgl. PIUS XII., DR V, SS 3182, Orig. ital.

¹¹¹ PIUS XII., AAS XLIV (1952) 781, SS 2258, Orig. franz.

der Führung. Sie sichert die rechte Mitte und Harmonie der integralen Kräfteentfaltung. Aus dieser aktiven, harmonischen Kräfteentfaltung aller Tugenden setzt sich der Gesamtcharakter des gebildeten Menschen zusammen.

Wenn auch die *gymnasiale Denkschulung* mit Zollinger¹¹² betont werden muß, dürfen wir doch nicht den reinen Wissenschaftler erziehen, der nur «das Leiden am Problem . . . das Verzweifeln am Nichtwissen, der nur ein Glück kennt, die theoretische Entdeckung¹¹³.» Es gilt hier die Forderung PIUS XII.:

«Die Arbeit eurer Hände und eures Geistes muß jenen Stempel der Vortrefflichkeit und Vollkommenheit an sich tragen, der sich nicht von heute auf morgen aneignen läßt, *sondern die Feinheit der Seele und des Gewissens*, des von euren Ahnen ererbten und vom christlichen Ideal unaufhörlich genährten Denkens und Fühlens widerspiegelt.

Ebenso tritt es zutage in dem, was man *Humanität* nennen kann, das heißt, die Gegenwart, das Hervortreten des *vollgültigen Menschen in allen Ausdrucksformen seiner Tätigkeit* — auch der spezialisierten — in einer Weise, daß die Spezialisierung in einem Fach nie zu einer Uebertriebenheit wird, daß sie die Allgemeinbildung weder verkümmern lasse, noch zurückdränge, so eben, daß — musikalisch ausgedrückt — die Dominante weder die Harmonie zerstören noch die Melodie erdrücken darf¹¹⁴.»

6. Die emotionalen Kräfte in der Bildungsfunktion

Schon der Antike und der mittelalterlichen Scholastik war es bekannt, daß die gegenseitige Durchdringung von emotionalen und geistigen Kräften sehr groß ist.

Da die emotionalen Kräfte aus blinder Instinktgebundenheit tätig sind¹¹⁵, liegt es in der Aufgabe eines harmonischen Bildungsprozesses, einer Emanzipation dieser Energien gegen Vernunft und Willen¹¹⁶ zuvorzukommen. Durch das *natürliche, harmonische Tugendleben* und die Gnade sollen sie in eine möglichst positive Einordnung im Leben des Jugendlichen gebracht werden. Beim jetzigen Zustand der gefallen Menschen-natur kann allerdings ohne besondere Gnade eine letzte Harmonie nie

¹¹² ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 48f.

¹¹³ SPRANGER, E., Lebensformen, S. 11.

¹¹⁴ PIUS XII., Anspr. an das Patriziat und den Adel Roms: 14. 1. 45, DR V, SS 3179f., Orig. ital.

¹¹⁵ THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 50, a. 3 ad 3.

¹¹⁶ THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 56, a. 4 ad 3.

zustande kommen¹¹⁷. Nach *Thomas von Aquin*¹¹⁸ haben die *emotionalen Kräfte* die Bestimmung, vom *Rationalen* her bewegt zu werden. Diese Möglichkeit von höherer Warte geführt zu werden, besteht nach dem *Aquinaten*¹¹⁹ auf zwei Hauptwegen. Der eine führt über die Vernunft, der andere über den Willen. *Primär* ist es das *Vernunftleben*, *sekundär*, bei starker Triebübermacht, *der Wille*, welche die harmonische Einordnung weitgehend erreichen¹²⁰.

*Thomas*¹²¹ geht soweit, daß er selbst im emotionalen Bereich Tugenden annimmt, aus denen ethisch geordnete Akte hervorgehen. Diese sinnlichen Wertanlagen müssen allerdings vom rationalen Wollen informiert werden, um ethisch zielgerecht zu sein.

Die Aufgabe der emotionalen Erziehung besteht also darin, daß die *vernunftgelenkte Eigentendenz des Emotionalen* sich in der Gesamtpersönlichkeit integrierend und harmonisch entfalte¹²². So besteht nach dem *Aquinaten*¹²³ an und für sich zwischen den intellektuellen und voluntativen Tugenden und dem emotionalen Bereich kein Gegensatz, sondern das Emotionale kann, sofern es noetisch inspiriert und differenziert wird, die Tugend mächtig fördern¹²⁴.

Auf die positive Bewertung der *affektiven Gleichförmigkeit* mit den höhern Geisteskräften durch *Thomas von Aquin*¹²⁵ kommt der Papst im Rundschreiben «*Humani Generis*» vom 12. August 1950 zu sprechen:

«Der allgemeine Lehrer ist sogar der Ueberzeugung, der Verstand sei fähig, höhere Güter der natürlichen und übernatürlichen Sittenordnung einigermassen zu erfassen, insofern er in der Seele eine gewisse *affektive Gleichförmigkeit* mit diesen Gütern verspürt, sei sie natürlich oder eine Zugabe der Gnade; es ist einleuchtend, wie sehr eine derartige, wenn auch schattenhafte Erkenntnis der forschenden Vernunft behilflich zu sein vermag¹²⁶.»

¹¹⁷ Vgl. THOMAS VON AQUIN, De virt. in comm. 4 ad 8.

¹¹⁸ Vgl. THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 50, a. 3 ad 3.

¹¹⁹ THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 81, a. 3.

¹²⁰ Vgl. PFUERTNER, ST., Die sinnlichen Triebkräfte in ihrer Bedeutung für das Tugendleben nach Thomas von Aquin, in: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie, 1 (1955) 3ff., Freiburg (Schweiz).

¹²¹ THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 56, a. 4.

¹²² Vgl. THOMAS VON AQUIN, De verit., q. 27, a. 7 ad 2 u. 3.

¹²³ Vgl. THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 64, a. 1 ad 1.

¹²⁴ Vgl. THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 58, a. 4 ad 1.

¹²⁵ THOMAS VON AQUIN, S TH II—II, q. 1, a. 4 ad 3. q. 45, a. 2.

¹²⁶ PIUS XII., AAS XLII (1950) 574, HL 460.

In der Harmonisierung der psycho-somatischen Kräfteintegration erhebt sich nach der modernen *Tiefenpsychologie* die Frage nach den neurotischen Konflikten, wie sie *Freud innerhalb* des pathologischen Bereiches aufspürte und teils auch auf den gesunden Menschen verallgemeinerte. *Nuttin*¹²⁷ hat es unternommen, den neurotischen vom gesunden Konflikt zu trennen und diesen Normalkonflikt als Wesensfaktor in der Persönlichkeitsentwicklung zu werten, seinen Sinn und seine Bedeutung aufzuzeigen. Normalkonflikte entstehen teils aus der Gegenüberstellung von persönlichem Ideal und erreichter Persönlichkeitsgestaltung, teils aus verschiedenen Entwicklungskräften, die in verschiedene Richtungen drängen. Die persönliche Konfliktsituation, die aus der Spannung von Ideal und erreichten Persönlichkeitswerten erwächst, ist eine kostbare konstruktive Kraft, — die mit Psychopathologie nichts zu tun hat, — um an der werdenden Persönlichkeit weiterzubauen. Die verschiedenen Entwicklungskräfte aber, die in entgegengesetzte Richtungen drängen, können, noetisch und voluntativ geleitet, Anlaß zu höchster persönlicher Aktivität und Wertverwirklichung geben. Der Mensch ohne diese genügende Polarität im Aufbau des Charakters¹²⁸ ist auch für das ganzheitliche Bildungsgeschehen nicht entsprechend disponiert.

IV. Uebernaturlicher Wertbereich in der Bildung

Zur *Uebernatur* gehören alle von Gott geschenkten Werte, die über dem natürlichen Anspruch des Menschen stehen.

Das Reich der Uebernatur besteht, objektiv gefaßt, aus *Wahrheit* und *Gnade*¹²⁹. Den Menschen wird die *Wahrheit* nach dem Plan der übernatürlichen Vorsehung durch die Offenbarung¹³⁰ mitgeteilt. Diese

¹²⁷ NUTTIN, J., Psychoanalyse und Persönlichkeit, S. 181ff.

Vgl. ferner: EGGER, J. B., Die Psychoanalyse als Seelenproblem und Lebensrichtung, I. u. II. Teil. Beilagen zu den Jahresberichten der Kant. Lehranstalt, Sarnen 1918/19 und 1919/20.

¹²⁸ WELLEK, A., Polarität im Aufbau des Charakters.

¹²⁹ Vgl. JOH 1.14,17; ROEM 6.23.

¹³⁰ Vgl. PIUS XII., Rundschreiben «Divino afflante Spiritu»: 30. 9. 1943, AAS XXXV (1943) 297—325.

BENEDIKT XV., Rundschreiben «Spiritus Paraclitus»: 15. 9. 1920, AAS XII (1920) 399—410.

äußere Wahrheitsvermittlung ist nur ein Mittel, die Wirksamkeit der *inneren Gnade* vorzubereiten und hat keinen Heiligungswert, wenn Gott uns nicht durch die innere Gnade hilft, sie zu unserem Heile anzuwenden¹³¹.

Diese übernatürliche Welt der Wahrheit und Gnade betont PIUS XII. als ersten Erziehungsfaktor in einer Ansprache an Mitglieder der französischen «Union catholique de l'enseignement publique» am 26. März 1951:

«Trotzdem aber glaubt ihr ... einer großen Zahl dieser jungen Seelen Gutes tun zu können und zu müssen. Könnt ihr das, ohne diesen stillen Einfluß der überströmenden Gnade, von der Wir gesprochen haben, und ohne das Gebet¹³²?»

In seiner Ansprache vom 12. November 1941 an Jugendliche der Katholischen Aktion Italiens spricht der Papst das hohe Lied auf das Gnadengeschenk Gottes, das uns vermittelt wird durch die Heilsökonomie Christi¹³³ mit den Worten:

«Welch wunderbare Welt ist doch das Reich Gottes, dieser weite Herrschaftsbereich der *Gnade*, welche die Menschheit mit ihrem Schöpfer *versöhnt*, sie von jeder Makel *reinigt* und die Menschen über sich selbst erhebt und ihnen die Pforten *zum ewigen Glück wieder öffnet*, das sie durch das Verschulden ihres Stammvaters verloren hatten! Diese Welt vermögt ihr nie und nimmer mit den äußeren Sinnen zu ergünden, und dennoch ist sie ebenso *wirklich* wie das Licht der Sonne, die euren Tag erhellt. Es ist eine Welt, die das innere Auge des Glaubens euch in ihrer ganzen Wirklichkeit enthüllt, einer Wirklichkeit, die viel gewisser und viel tiefer ist als alle vergänglichen und unbeständigen Dinge, die man sehen, hören und betasten kann. Es ist eine Welt, die euch euer eigentliches Wesen offenbart, die euch über alles hinaushebt, was euch umgibt, die euch erkennen läßt, daß ihr dank der *heiligmachenden Gnade* nicht nur Geschöpfe seid wie die übrigen Wesen der Schöpfung, sondern *Kinder Gottes, teilhaftig seiner göttlichen Natur, Brüder Jesu Christi*, und seine *Teilhaber an der Erbschaft des Himmels; lebendige Glieder am mystischen Leib Christi*, dessen Haupt Er selber, dessen Seele der Heilige Geist ist¹³⁴.»

¹³¹ DENZ. Ench. Symb. 180, Synode von Orange, can. 7.

DIEKAMP, F., Katholische Dogmatik, II. Bd., S. 423.

¹³² PIUS XII., AAS XLIII (1951) 212, SS 1726, Orig. franz.

¹³³ Vgl. COL 1.12—23; HEBR 5.1—10; 13.8; 1. PETR 1.3—5.

¹³⁴ PIUS XII., AAS XXXIII (1941) 497, HL 856, Orig. ital.

Vgl. ferner: PIUS XI., Rundschreiben «Ad salutem humani Generis»: 20. 4. 30, AAS XXII (1930) 222—226.

1. Der Mensch als Ebenbild Gottes

Zum natürlichen Ebenbild Gottes wurde uns in der heiligen Taufe die *übernatürliche Ebenbildlichkeit Gottes* geschenkt und grundgelegt in der heiligmachenden Gnade¹³⁵.

Dieses Wiegegengeschenk des Vatergottes, welches über die Kräfte der Natur hinaus uns am göttlichen Leben selbst teilnehmen läßt¹³⁶, ist eine bleibende, *übernatürliche Beschaffenheit der Seele*, wodurch die *Neigung zum Bösen vermindert*, und die *Fähigkeit, die vorhandenen natürlichen Kräfte gut zu gebrauchen, gesteigert wird*¹³⁷. So werden die Werthemungen der gefallenen Natur, die dem sittlich guten Handeln entgegenstehen, durch die Heilerziehung dieser Gnade vermindert.

Wenn die heiligmachende Gnade auch keine substantielle, sondern eine akzidentelle Gabe ist¹³⁸, schenkt sie der Seele doch eine bleibende *übernatürliche Heiligkeit*¹³⁹, macht uns zu *Freunden Gottes*¹⁴⁰, *Kindern des himmlischen Vaters und Erben des Himmels*¹⁴¹. Diese Adoption durch Gott schafft *Gemeinschaft an der göttlichen Natur* und bewirkt die durchgreifendste Veränderung der Seele in einer *Neugeburt und Neuschaffung zu übernatürlichem, gottähnlichem Leben*¹⁴².

Die heiligmachende Gnade ist eine Tugend des Seins, und ist nur mittelbar, durch die eingeschlossenen Tugenden, welche in ihr wurzeln, ein Tätigkeits-Habitus¹⁴³.

¹³⁵ Vgl. ROEM 6.3—14; GAL 3.27.

¹³⁶ Vgl. 2. PETR 1.4. Römisches Missale: Opferungsgebet: ... da nobis per huius aquae et vini mysterium eius Divinitatis esse consortes ...

¹³⁷ Vgl. THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 110, a. 4 ad 2.

¹³⁸ Vgl. THOMAS VON AQUIN, S TH III, q. 2, a. 10 ad 1. S TH I, q. 93, a. 4.

¹³⁹ DENZ. Ench. Symb. 788, 799.

Vgl. ROEM 3.22ff.; EPH 1.3—14; 2.1—10,13—16; KOL 2.11—14; HEBR 10.10.

¹⁴⁰ Vgl. WEISH. 7.14; JOH 15.13ff; EPH 2.19; JAK 2.23; MATTH 9.15; JOH 3.29; 2. KOR 11.2 usw.

¹⁴¹ Vgl. 2. KOR 6.18; TIT 3.7; JOH 1.12f.; 1. JOH 3.1; ROEM 8.14ff.; GAL 4.5,7; TIT 3.7; HEBR 2.9—18; 1. PETR 3.22;

THOMAS VON AQUIN, In Sent. 4, dist. 42, q. 2, a. obj. 1.

¹⁴² «Aus Gott geboren» (JOH 1.13), sind wir «dem Bilde seines Sohnes gleichgestaltet» (ROEM 8.28); die wir fremder Natur waren, sind «der göttlichen Natur teilhaftig» (2. PETR 1.4).

Vgl. THOMAS VON AQUIN, S TH III, q. 23, a. 1—3.

¹⁴³ Vgl. DIEKAMP, F., Kath. Dogmatik, II. Bd., S. 435.

THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 110, a. 4 ad 2.

PIUS XII. kommt in seiner Ansprache an Jugendliche der Katholischen Aktion Italiens am 2. November 1941 auf diese Wahrheit des katholischen Glaubens zurück, wenn er sagt:

«Unser Herr und Gott, der die Würde der menschlichen Person wunderbar erschaffen hat und noch *wunderbarer wiederhergestellt* hat, wollte uns an der *Gott-heit seines Sohnes Jesus Christus teilhaben lassen*; und seinerseits hat er sich herabgelassen, unsere Menschennatur anzunehmen. Darin besteht der wahre Adel unserer Seele, die wahre Würde eines jeden Christen, der im Zustand der heiligmachenden Gnade lebt. Doch, was anderes ist denn die heiligmachende Gnade, als eben jenes Gewand der Unschuld, das wir angezogen haben, als wir im heiligen Taufbrunnen wiedergeboren wurden aus dem Wasser und dem Heiligen Geist und dadurch zu Kindern Gottes erhoben wurden? An diesem Gewande erstrahlen, leuchtenden Perlen gleich, die *Tugenden des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe*: jene Liebe, welche die Königin und Behüterin nicht nur der Gnade selber ist, sondern überdies noch aller Tugenden und aller Gnaden, die ihr zum Geleit geben¹⁴⁴.»

2. Die übernatürliche Begabung

Wie PIUS XII. in der eben erwähnten Ansprache vom 12. November 1941 sagt, erstrahlen im Gewand der heiligmachenden Gnade «leuchtenden Perlen gleich, die Tugenden des *Glaubens, der Hoffnung und der Liebe*», die uns direkt mit Gott in Verbindung setzen¹⁴⁵. Auch die übernatürlich eingegossenen, sittlichen Tugenden und die Gaben des Heiligen Geistes sind bleibende, übernatürliche Beschaffenheiten der Seele. —

Diese übernatürliche Begabung ist uns weder angeboren, noch können wir sie durch vorhandene, natürliche Kräfte erwerben, da *Gott die alleinige Ursache der Gnade ist*¹⁴⁶.

¹⁴⁴ PIUS XII., AAS XXXIII (1941) 498, HL 857, Orig. ital.

¹⁴⁵ Vgl. zum Thema: Die drei göttlichen Tugenden:

AUGUSTINUS, Enchiridion de fide, spe et caritate.

BERNARD, R., La vertu théologale, in: Vie Spirituelle 41 (1934) 146—167, Zeitschr. GARRIGOU-LAGRANGE, R., De virtutibus theologis, Commentarium in S TH S. Thomae, I—II, q. 62, 65, 68 et II—II, q. 1—46, Torino 1949.

GOUPIL, A. A., Les vertus théologiques, Paris 1935.

KRAUTWIG, N., Jetzt bleiben Glaube, Hoffnung und Liebe, in: Wiss. und Weisheit 11 (1944) 1—10.

PFLIEGLER, M., Glaube, Hoffnung und Liebe als Lebens- und Geschichtsmächte, in: Seelsorger 22 (1951) 476—489.

WALTER, E., Glaube, Hoffnung und Liebe im Neuen Testament, Freiburg i. Br. 1940.

¹⁴⁶ Vgl. EPH 1.22; 5.30; 1. KOR 12.12; JOH 15.5; 1. KOR 3.16; 2. KOR 6.16; EPH 2.21f., JOH 1.12f.; 3.5; 2. KOR 1.22; 1. JOH 3.9.

Diese einzelnen übernatürlichen Gaben sind als Tätigkeits-Habitus *bleibende Vervollkommnungen der natürlichen Vermögen* zum guten Handeln.

Von den natürlichen Verstandes- und Charaktertugenden unterscheiden sich diese übernatürlichen Tätigkeits-Habitus dadurch, daß sie einerseits *nicht* durch Entwicklung und Uebung vorhandener Kräfte oder Anlagen erworben werden, anderseits aber eine *übernatürliche Befähigung* zu Heilsakten verleihen.

Dennoch verbinden sich die übernatürlichen Kräfte mit den natürlichen Vermögen, so daß ein einheitliches Prinzip übernatürlicher Wirkksamkeit entsteht. Die übernatürlichen Tugendakte werden so wahre Lebenstätigkeit der menschlichen Seele.

Die übernatürlichen Tugenden aber bringen nicht wie die natürlichen Tugenden eine besondere Leichtigkeit und Fertigkeit mit sich. Wenn auch das Seelenvermögen durch die eingegossene Tugend zum Guten übernatürlich befähigt und hingeordnet wird, muß doch die *Tugendübung* selbst jene Leichtigkeit und Fertigkeit erringen¹⁴⁷.

a) Die Tugend des Glaubens

Der religiöse Glaube ist eine übernatürliche, von Gott verliehene Tugend, kraft deren wir das Wort Gottes um Gottes willen annehmen und fest für wahr halten¹⁴⁸.

Wenn schon im natürlichen Bereich *ohne Glaube* ein geordnetes Zusammenleben, Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft unmöglich würden, wievielmehr müssen wir uns auf die letzte *Instanz der Wahrheit*, Gott selber, stützen¹⁴⁹.

Wenn auch der katholische Glaube wesentlich eine geistige Wahrheitserfassung ist, als Leistung der Vernunft und nicht als religiöses Gefühl und Erleben¹⁵⁰, ist er doch *Autoritätsglaube*. Der Verstand verzichtet auf sein ureigenstes Recht der persönlichen und unmittelbaren Einsicht. Gerade bei *studierenden Jugendlichen* entstehen zwischen Glauben und Wissen *Konfliktsituationen*, wenn das Schwergewicht einseitig auf die Seite der Vernunft verlegt wird, die den Versuch unternimmt, von

¹⁴⁷ Vgl. DIEKAMP, F., Katholische Dogmatik, II. Bd., S. 435.

¹⁴⁸ Vgl. DENZ. Ench. Symb. 1789, Definition des Vatik. Konzils, Sess. 1, cap. 3.

¹⁴⁹ Vgl. PIUS XII., AAS XLV (1953) 603f., SS 1131f., Orig. franz.

¹⁵⁰ Vgl. DENZ. Ench. Symb. 2145. (Gegen den Modernismus).

der eigenen Einsicht her die Glaubenswahrheiten ergründen zu wollen. So muß es der *Wille* sein, der den Verstand zur Annahme der Glaubenswahrheiten bestimmt und veranlaßt.

Der Papst beklagt, daß gerade in unserer Zeit «die Probleme höherer Ordnung beiseite» geschoben werden, um «sich kopfüber in den Strom des Lebens zu stürzen»:

«Nicht zufällig fiel in unsere Zeit die Entstehung und Verbreitung jener Philosophie, die man *«Existentialismus»* nennt. Wenn die Menschen von heute sich durch die Ereignisse vor schwer lösbare metaphysische und religiöse Fragen gestellt sehen, sind sie allzu rasch bereit, die Probleme höherer Ordnung beiseite zu schieben und sich mit der Bewältigung dessen zu begnügen, was hier und jetzt zu tun ist. Wer jedoch den *heiligen Glauben* bekennt, lehnt es ab, sich entsprechend dieser Anschauung nur um den jeweiligen Augenblick zu bekümmern und sich kopfüber in den Strom des Lebens zu stürzen. Er weiß, daß die unsichtbaren Dinge¹⁵¹ die höchste Wertschätzung verdienen und den *höchsten Wahrheitsgehalt* bergen und daß sie immer so bleiben und niemals vergehen werden¹⁵².»

b) Die Tugend der Hoffnung

Glaube und Hoffnung stehen in enger Beziehung¹⁵³. Der Glaube weckt unmittelbar die *Hoffnung*, denn muß, wer an die Geheimnisse der göttlichen Liebe *glaubt*, nicht auch auf Gott vertrauen?

PIUS XII. kennzeichnet dieses Vertrauen auf Gott in seiner Rundfunkbotschaft vom 29. Juni 1941 mit den Worten:

«Auf Gott vertrauen heißt, sich mit der ganzen Kraft seines von der Gnade und Liebe gestützten Willens der Allmacht, der Weisheit und der unendlichen Liebe Gottes anheimzustellen, ungeachtet aller Zweifel, die wegen *scheinbaren* Widersprüchen auftauchen könnten¹⁵⁴.»

Wie der Glaube, gehört auch das Hoffen zur Natur des Jugendlichen, das Gott als lebensfördernde Kraft in den Menschen gelegt hat. Ihr Sitz ist im sinnlich-geistigen Strebevermögen, und so strebt sie nach Wertgütern, die der Verstand als erreichbar erkennen läßt.

Die *christliche, übernatürliche Hoffnung* knüpft an das Verlangen und Vertrauen im *Begehrungsvermögen* an, erhöht sie über sich selbst. Ein höheres, übernatürliches Strebevermögen wird von Gott dem Wil-

¹⁵¹ Vgl. HEBR 11.1.

¹⁵² PIUS XII., Anspr. an den Internat. Ordenskongreß: 8. 12. 50, AAS XLIII (1951) 32, SS 3089, Orig. ital.

¹⁵³ Vgl. STOCKUMS, W., Das christliche Tugendleben, S. 58ff.

¹⁵⁴ PIUS XII., AAS XXXIII (1941) 322, HL 955, Orig. ital.

len verliehen. So konzentriert sich das göttlich geadelte Strebevermögen auch auf *böhere Wertgüter*. Es sind nicht mehr kleinliche, zufällige Werte, die fälschlich und mit neurotischer Gefährdung verabsolutiert werden, sondern *Gott*, als *höchstes vollkommenstes Gut*¹⁵⁵.

c) Die Tugend der Liebe

Kein anderes Gebot wird im Neuen Testament so nachdrücklich und oft betont. *Christus* erhebt die Liebe zum *obersten* Gesetz des Christentums¹⁵⁶.

Christliche Liebe ist *göttliche Liebe*, die Gott zu sich selber und zu seiner Schöpfung hat¹⁵⁷ und gnadenhafte Anteilnahme des Menschen an dieser göttlichen Liebe¹⁵⁸. So ist die christliche Liebe eine *übernatürliche Geneigtheit Gott zu lieben, Gott wohlzuwollen* und seine Vollkommenheit sich anzueignen. Gott gehört uns durch die Liebe, darum freuen wir uns ob seiner Güter, als ob sie die unsrigen wären.

Das Wohlgefallen an Gott erweckt in uns nicht nur das Verlangen, unser Leben in geordneter Eigenliebe den göttlichen Vollkommenheiten anzugleichen, sondern auch *alle Mitmenschen in Gott zu lieben*¹⁵⁹. Die echte Liebe ist schließlich Liebe der Tat¹⁶⁰.

Darum kann die eigentliche Bildungs- und Erziehungsaufgabe des christlichen Gymnasiums sich nicht in einem rein natürlichen Ziel «der Bestimmung des Menschen zur Freiheit und zur Gemeinschaft¹⁶¹» erschöp-

¹⁵⁵ Vgl. STOCKUMS W., op. cit., S. 94f.

¹⁵⁶ Vgl. MATTH 22.37—40; JOH 13.34f.; ROEM 13.8; 1. JOH 4.8; 1. THESS 4.9; 1. TIM 1.5; JAK 2.8; BENEDIKT XV., Rundschreiben «Pacem Dei munus»: 23. 5. 1920, AAS XII (1920) 209—218, Orig. lat.

¹⁵⁷ Vgl. LECLERCQ, J., Essais de morale catholique. Uebersetzung nach der 4. Auflage (1953): BERZ, A., S. 135f.

¹⁵⁸ Vgl. GAL 2.20f.

¹⁵⁹ Vgl. PIUS XII., Rundschreiben «Mystici corporis»: 29. 6. 1943, AAS XXXV (1943) 193—248.

CONGAR, P. M.—J., Der mystische Leib Christi und seine sichtbare Manifestation, in: ISERLAND, O., Die Kirche Christi, S. 13—59.

HAERING, B., Das Gesetz Christi, S. 123.

WIKENHAUSER, A., Kirche als der mystische Leib Christi nach dem Apostel Paulus, Münster 1937.

¹⁶⁰ Vgl. PIUS XII., AAS XXXIX (1947) 626, SS 803, Orig. engl.

¹⁶¹ KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 9.

fen, sondern in einer *Freiheit der Kinder Gottes und einer Gemeinschaft in Christus*. Gottesliebe und Nächstenliebe sind geradezu eins, und die *Gottesliebe bildet das höchste Motiv der Menschenwertschätzung in der Gemeinschaft*. —

d) Die helfende Gnade

Diese *übernatürliche Gnadenhilfe* hebt die menschliche Natur *über die angeborenen Kräfte* hinaus, um übernatürlich wertvolle Heilsakte zu vollbringen. In seiner Ansprache an die katholische Pfadfinderjugend Italiens, am 10. September 1946, erklärt PIUS XII., daß es Gott ist, der «sowohl das Wollen als auch das Vollbringen wirkt nach seinem gnädigen Wohlgefallen¹⁶²» mit den Worten:

«Auch der Edelste und Vorangeschrittenste unter euch ist nicht imstande, immer *wahrheitsgetreu und rechtschaffen*, jederzeit *gerecht und gut* gegen den Nächsten, immer *ehrenhaft und rein* zu sein ohne Hilfe der göttlichen Gnade¹⁶³.»

So ist es die helfende Gnade, welche als eine von Gott geschenkte übernatürliche Energie die Seelenkräfte vorübergehend zu übernatürlichem Erkennen, Wollen und Vollbringen erhebt und sie ergänzt¹⁶⁴.

e) Die sittlichen Tugenden

Die *Liebe* ist die *Kraftquelle* der übrigen, *sittlichen Tugenden* und ordnet die menschlichen Handlungen auf Gott hin¹⁶⁵.

Das ganze Leben, in allen seinen Bereichen, muß seine letzte Vollendung finden in der *persönlichen Mitarbeit mit der Gnade*.

In seiner Ansprache vom 2. November 1941 an Jugendliche betont der Papst:

«... das große Geheimnis des Erlösungswerkes vollzieht sich keineswegs nach Art eines unverantwortlichen, mechanischen Vorganges; es fordert vielmehr die *unablässige Mitarbeit und Mitwirkung des Willens* eines jeden Menschen, der zum Vernunftgebrauch herangereift ist und das Gute vom Bösen zu unterscheiden vermag. Gott zwingt keinem Menschen das ewige Heil auf, der sich nicht selber retten will...¹⁶⁶»

¹⁶² PHIL 2.13. Vgl. 1. KOR 15.10. AUGUSTINUS, De gratia et libero arbitrio, 17,33. THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 111, a. 2.

¹⁶³ PIUS XII., DR VIII, S. 224, SS 1638, Orig. ital.

¹⁶⁴ Vgl. DIEKAMP, F., Katholische Dogmatik, II. Bd., S. 428.

¹⁶⁵ Vgl. 1. JOH 2.3—6; MATH 22.40; ROEM 13.10; KOL 1.10—14; 3.12—15.

¹⁶⁶ PIUS XII., AAS XXXIII (1941) 498, HL 856, Orig. ital. Vgl. ferner DR XIV, S. 538, Orig. deutsch.

Da die Gnade auf der Natur aufbaut, bilden die vier Kardinal- oder Grundtugenden: Klugheit, Gerechtigkeit, Starkmut und Mäßigung auch im übernatürlichen Bereich das Fundament aller andern sittlichen Tugenden.

Die *Klugheit* nimmt im christlichen Sittenleben wiederum die ausgleichende und integrierende Stellung ein, hält den Willen vom *Schlechten* ab und lenkt ihn zum *Guten*. Ihre *unbedingte* Voraussetzung ist ein sittlich guter Wille, da Sünde, Laster und ungeordnete Leidenschaft ihre geistige Schau als Verstandestugend trüben und den Willen lahmlegen, vernunftgemäß und richtig zu handeln.

Die *Gerechtigkeit* ist die stete Fähigkeit und Bereitschaft, *einem jeden das Seine zu geben*¹⁶⁷. Sie ist der beste Garant des Friedens.

Da sich jeder Tugendübung äußere und innere Schwierigkeiten entgegenstellen, muß der *Starkmut* uns Kraft und Fähigkeit verleihen, auch den größten Gefahren zu trotzen und auch die schwersten Opfer in der Erfüllung unserer Christenpflichten auf uns zu nehmen. Das Kampffeld des Starkmutes ist das Gefahrengebiet der Seele, in dem um die höchsten sittlichen und religiösen Güter gerungen wird. An dieses verborgene Martyrium in heißen Lebenskonflikten erinnert PIUS XII. seine katholische Jugend am 10. November 1940, wenn er sagt:

«Heute aber ist der Laizismus durch die Welt gegangen und in alle Bereiche eingedrungen. Er schleicht sich allmählich soweit in die Seelen der Völker ein, selbst jener, die traditionsgemäß katholisch sind, daß eine *christliche Jugend*, die inmitten der Welt ihren Glauben bewahren will, viel *Mut* braucht, um *anzukämpfen* gegen den mächtigen Strom des *Materialismus*, der *religiösen Gleichgültigkeit*, der *heidnischen Sinnenfreudigkeit* und der *ausgelassenen Vergnügungssucht*¹⁶⁸.»

Die Kardinaltugend der *Mäßigkeit* trägt besonders dafür Sorge, damit das *sinnliche Begehren* in die *ordnungsgemäßen Schranken* verwiesen würde. Die *Erbsünde* bedingt den *Grundkonflikt* zwischen dem niedern und höhern Menschen in uns¹⁷⁰.

Thomas von Aquin¹⁷¹ rechnet zur Tugend der Mäßigung verwandte Tugenden wie *Selbstbeherrschung*, *Demut*, *Sanftmut*, *Bescheidenheit*.

¹⁶⁷ Vgl. THOMAS VON AQUIN, S TH II—II, q. 58, a. 1. PHIL 2.2—4.

¹⁶⁸ Vgl. PS 84.11.

¹⁶⁹ PIUS XII., Anspr. an die Jugendorganisationen der KA Italiens: 10. 11. 1940, AAS XXXII (1940) 495f., HL 153, Orig. ital.

Wenn die *Demut* auch keine Kardinaltugend ist, nimmt sie doch unter den sittlichen Tugenden «schlechthin die *erste* Stelle ein, und zwar so, daß das gesamte Tugendgebäude, das ein Christ aufbaut, in sich morsch und brüchig ist, wenn es nicht auf dem Fundament der Demut aufruht¹⁷²». Demut ist Wahrheit und führt zur Wahrheit. Demut setzt alles auf das Konto Gottes, mag es der natürlichen oder übernatürlichen Ordnung angehören¹⁷³.

Von den genannten Tugenden verschieden sind die *Gaben des Heiligen Geistes*. Es sind bleibende Befähigungen, die den Seelenvermögen eine besondere Leichtigkeit verleihen, Erleuchtungen und Antriebe des Heiligen Geistes aufzunehmen und willig auf sie einzugehen¹⁷⁴.

3. Die Wertfähigkeit des Menschen für die Uebernatur

Nach der Begriffserklärung natürlicher und übernatürlicher Wertbereiche stellt sich die weitere Teilfrage in der Problemstellung, ob, und wieweit der *Mensch fähig sei*, der *übernatürlichen Ordnung teilhaft* zu werden.

Wie dargelegt worden ist, umfaßt die Bildung nach der Formulierung des *Aquinaten* zunächst die *Verstandestugenden* in didaktischer Richtung. Die *intellektuellen Anlagen* werden durch die *Formalbildung* geübt und vervollkommen und die *Bildungsgüter* werden *geistiges Eigentum*.

Da aber der Jugendliche im komplexen Bildungsprozeß in seiner psychischen Einheit und Ganzheit tätig ist, müssen die *Charaktertugenden* in einer integralen, harmonischen Entwicklung die geistige Höherführung unbedingt ergänzen.

In der Frage der *Wertfähigkeit der Seele für die Uebernatur* sind es gerade die *Wertanlagen von Verstand und Willen*, die im hierarchi-

¹⁷⁰ Vgl. ROEM 7.22; GAL 5.17.

AUGUSTINUS, Conf. 8.5.

¹⁷¹ THOMAS VON AQUIN, S TH II—II, q. 143, a. 1.

¹⁷² STOCKUMS, W., Das christliche Tugendleben, S. 200.

¹⁷³ Vgl. Regula S. BENEDICTI, cap. 7.

¹⁷⁴ Vgl. dazu: THOMAS VON AQUIN, S. TH II—II, q. 19, a. 9. I—II, q. 68, a. 1 und 2.

LEO XIII., Rundschreiben «Divinum illud»: 9. 5. 1897, AAS XXIX (1897) 644—658.
DIEKAMP, F., Katholische Dogmatik, II. Bd., S. 559.

schen Aufbau seelischer Potenzen den *ersten* Platz einnehmen. Es sind also die gleichen, geistigen Grundkräfte, die im Bildungsprozeß und der harmonisch-integralen Tugendentfaltung die primäre Rolle spielen.

PIUS XII. betont die Voranstellung von Verstand und Willen gegenüber sekundären Kräften psychischer Dynamismen in der Ansprache an den fünften Internationalen Kongreß für Psychotherapie und klinische Psychologie am 13. April 1953 mit den Worten:

«Diese Dynamismen können in der Seele, im Menschen sein, sie sind jedoch nicht die Seele, nicht der Mensch. Sie sind Kräfte, vielleicht der *Zentralstelle* anvertraut, der *Geistesseele*, die mit *Vernunft* und *Willen* begabt und *normalerweise in der Lage ist, diese Kräfte zu steuern*¹⁷⁵.»

Verstand und Wille bedürfen trotz ihrer dynamischen Tendenz zur Tätigkeit der Anregung und Bewegung eines *ersten Prinzips*. Dieses Prinzip ist auch in der natürlichen Ordnung Gott als *Ursache* und *Schöpfer* all dessen, was wir unter dem theologischen Aspekt Natur genannt haben. Durch den «Concursus universalis simultaneus¹⁷⁶» trägt Gott die konstitutive Einheit von Seele und Leib, bewegt und leitet alle Anlagen und Wirkkräfte¹⁷⁷. Verstand und Wille, die durch diese natürliche Mitwirkung Gottes aus einem substantiell bedingten, keimhaften Zustand zur Tätigkeit übergehen, haben denn auch als vornehmste Seelenkräfte die passive Wertempfänglichkeit¹⁷⁸ für die Uebernatur. Diese Wertempfänglichkeit ist «eine Art Brücke zwischen seiner (des Menschen) Natur und der ihm zugeordneten Uebernatur. Aber sie ist nur die Brücke für das Eindringen der Gnade. Durch rein methodische oder sittliche Beeinflussung oder irgend eine andere Bemühung kann dem Menschen kein neuer, die Natur übersteigender Seins- oder Bewußtseinszustand vermittelt werden . . . Wohl werden die *natürlichen Kräfte der Seele* für die übernatürlichen Akte eingesetzt, aber nur dadurch, daß Gott sie über ihre Reichweite hinaus für Akte der Uebernatur befähigt¹⁷⁹.

Die Lehre von der Wertfähigkeit der Menschenseele für die Uebernatur bildet in der Frage der *natürlichen* und *übernatürlichen Erziehung* ein theologisches *Grundproblem*. «Hier haben wir gleichsam die Naht-

¹⁷⁵ PIUS XII., AAS XLV (1953) 279, SS 2292, Orig. franz., vgl. DR III, S. 275.

¹⁷⁶ Vgl. GREDT, J., Elementa Philosophiae, II. Bd. n. 835.

¹⁷⁷ Vgl. 1. KOR 12,6,12.

¹⁷⁸ In der kath. Theologie «*potentia oboedientialis*» genannt.

¹⁷⁹ BOPP, L., In Lexikon der Pädag. II. Bd., S. 467.

stelle vor uns, wo Natur und Gnade ineinander geschweißt sind, oder anders ausgedrückt, hier stehen wir vor der Einbruchstelle des Uebernaturlichen in den Raum des Natürlichen¹⁸⁰.»

Philosophisch gesehen ist diese Wertempfänglichkeit eine *passive Potenz*, «die nach der Größe des ihr zugeordneten aktiven Prinzips einer unendlichen Steigerung und Ausweitung fähig ist¹⁸¹.» *Thomas von Aquin* sagt von dieser Wertempfänglichkeit: «Was Gott nur immer in einem Geschöpf vollführt, es bleibt in ihm doch immer noch die Fähigkeit, Weiteres von Gott zu empfangen¹⁸².»

In dieser passiven Wertempfänglichkeit hat der Mensch die Anlage, in der die übernatürliche Unendlichkeit grundgelegt ist. Diese kostbare Fähigkeit für die Uebernatur kann der Mensch nicht im geringsten aus sich selber aktivieren, da die Uebernatur der Seele nicht *immanent*, sondern *transcendent* ist. Natürliche und übernatürliche Ordnung bleiben unter sich *geschieden*, sind aber doch wieder harmonisch aufeinander bezogen. Der freie Wille wird geweckt und bewegt und rüstet sich zum Empfang der Gnade und stimmt dem bewegenden Prinzip, Gott, zu.

Das Leben des begnadeten Menschen bildet dennoch eine vollständige Einheit, da das übernatürliche Leben nicht zum natürlichen hinzukommt oder ihm gar widerspricht. Alle natürlichen Akte des Getauften werden in die Uebernatur hineingehoben, da Gott durch die Gnade in seiner Seele lebt.

«Est ist wichtig, diese Einheit von Natur und Uebernatur zu verstehen. Sie erklärt, warum das Uebernaturliche uns als natürlich erscheint. Selbst die göttlichen Tugenden, durch die wir mit Gott selber in Verbindung stehen, drücken sich hienieden nur durch Akte aus, die wir auch sonst im Seelenleben finden. Die direkte Erfahrung gibt uns keinen Aufschluß darüber, ob diese Akte des Glaubens oder der Liebe übernatürlich sind oder nicht.

Nur der Glaube sagt uns, daß die gleichen Tugenden, die der Christ wie der Ungläubige übt, beim einen *übernatürlich*, beim andern *natürlich* sind. Sie erscheinen als die gleichen und entfalten sich nach den gleichen Gesetzen¹⁸³.»

¹⁸⁰ GRABER, R., Aus der Kraft des Glaubens, S. 115.

¹⁸¹ GRABER, R., op. cit., S. 117f.

¹⁸² THOMAS VON AQUIN, De verit., q. 29, a. 3 ad 2.

¹⁸³ LECLERCQ, J., Essais de morale catholique, S. 61.

Trotz des passiven Verhaltens der Wertempfänglichkeit gegenüber übernatürlichen Gütern, muß der Mensch mit der Gnade *mitwirken*. Darum sagt der Papst am 2. November 1941 zu einer Jungmännergruppe, wie wir bereits erwähnten:

«Das große Geheimnis des Erlösungswerkes vollzieht sich keineswegs nach Art eines unverantwortlichen, mechanischen Vorganges; es erfordert vielmehr die *unablässige Mitarbeit und Mitwirkung des Willens* eines jeden Menschen . . . Gott zwingt keinem Menschen das ewige Heil auf, der sich nicht selber retten will¹⁸⁴.»

Was dem Menschen zugeschrieben werden muß, ist das *freie Eingehen* in den Zustand der Uebernatur. Aber auch das tut die Natur nicht aus eigener Kraft, sondern durch einen übernatürlichen Zug Gottes¹⁸⁵. Diesem freien Zug folgt die Natur nicht, um die Gnade zu verdienen, sondern bloß, um sie zu empfangen, wie sie ihr durch freie Güte Gottes dargeboten wird. PIUS XII. formuliert diese Wahrheit des katholischen Glaubens mit den Worten:

«So wird es dem rein menschlichen Kraftaufwand, selbst unter Strömen von Schweiß, niemals gelingen, in den Besitz der Gnade zu gelangen; da diese göttlichen Ursprungs ist und zur Ordnung der Uebernatur gehört, ragt sie unendlich hoch über jede materielle Wirkursache und jede natürliche Kraft hinaus. In der übernatürlichen Welt, im Bereich des ewigen Lebens, gibt Gott allein den Antrieb zu jedem Schritt, der dahin führt; Er wird die Gnade und Verklärung schenken: Gratiam et gloriam dabit Dominus^{186 187}.»

Wenn auch nicht mit Glaubensgewißheit, so dürfen wir doch annehmen, daß die *helfende Gnade* nicht nur auf Verstand und Willen, sondern auch auf die *sinnlichen Vermögen des Menschen* wirkt. Nach der hierarchischen Ordnung unter den einzelnen Seelenkräften, wonach die höhern ordnend auf die niedern wirken, sind es gewöhnlich Verstand und Willen, welche Träger dieser übernatürlichen Einwirkung sind. Doch befruchtet Gott auch unmittelbar die Phantasie mit werthaltigen Bildern, damit rebellische Regungen des emotionalen Bereichs gehemmt, paralysiert oder positiv mobil gemacht werden können¹⁸⁸.

¹⁸⁴ PIUS XII., AAS XXXIII (1941) 498, HL 858, Orig. ital.

¹⁸⁵ SCHEEBEN, J., Natur und Gnade, S. 288ff.

¹⁸⁶ PS 83.12.

¹⁸⁷ PIUS XII., Anspr. an eine Jungmännergruppe der KA: 2. 11. 41, AAS XXXIII (1941) 499f., HL 860, Orig. ital.

¹⁸⁸ Vgl. POHLE, J., Lehrbuch der Dogmatik, II. Bd., S. 342.

2. TIM 2.22.

V. Harmonie von Natur und Uebernatur im Bildungsprozeß

Wie PIUS XII. immer wieder, nimmt schon sein Vorgänger *Pius XI.* in der Erziehungsenzyklika «*Divini illius Magistri*» vom 31. Dezember 1929 ausdrücklich Stellung gegen einen *rein natürlichen Bildungsprozeß*, wenn er sagt: «*Falsch* ist daher jeder pädagogische Naturalismus, der die übernatürliche, christliche Bildung beim Jugendunterricht ausschließt oder irgendwie einschränkt. Irrig ist auch jede Erziehungsmethode, die sich ganz, oder zum Teil, auf die *Leugnung* oder *Außerachtlassung* der *Erbsünde* und *Gnade* und somit einzig auf die Kräfte der menschlichen Natur stützt^{189 190.}»

Die letzte Ursache der Harmonie von Natur und Uebernatur sehen beide Päpste im *einzigsten Prinzip* jeder Ordnung, in *Gott*.

1. Die natürliche Wertbereitschaft im Dienste der Uebernatur

Die passive Wertempfänglichkeit ist *positiv*, wenn der Mensch durch richtige Disposition aufnahmebereit gemacht wird. Die *negative* Disposition besteht darin, daß der Mensch der Gnade kein Hindernis setzt.

Wiederum sind es Verstand und Wille, welche diese Wertbereitschaft im Bildungsprozeß bedingen, da sie in einer übernatürlichen Erkenntnis und Liebe ihre Vollendung finden. So sind die natürlichen Verstandes- und Charaktertugenden, die nach den Gesetzen der hierarchischen Ordnung auch das Triebleben ordnen sollen, Wegbereiter der Gnade¹⁹¹.

a) Verstandestugenden und Glaube

Die Bildungsgüter, nach der Wertordnung abgestimmt und sinnvoll nach ihrem Gehalt gesichtet, können im Gymnasialunterricht wertvolle Wegbereiter zur intellektuellen Heilsökonomie des Glaubens werden.

¹⁸⁹ PIUS XI., AAS XXII (1930) 69, amtliche Uebersetzung bei MOESCH, J., Die christliche Erziehungslehre, S. 46, Orig. lat.

¹⁹⁰ Vgl. PIUS XII., Radioanspr., AAS XLIII (1951) 595, SS 1621, Orig. portug.

¹⁹¹ Vgl. PIUS XII., DR V, S. 270, SS 1711, Orig. ital.
Vgl. AAS XLV (1953) 231.

«Nun sind Studium und Wissenschaft fähig, von allen Seiten den *Glauben an Gott* zu *bestätigen* und zu *unterbauen*. Legen sie durch ihr Wort und ihr Leben Zeugnis dafür ab, daß das Wissen zum lebendigen Glauben führt¹⁹².»

Wie PIUS XII. betont auch sein Vorgänger *Pius XI.* in der Erziehungsenzyklika vom 31. Dezember 1929: *Die Harmonie von Glauben und Wissen*. «*Glaube und Vernunft* können einander nicht nur *nicht widersprechen*, sondern leisten sich sogar gegenseitig *Hilfe*, indem die gesunde Vernunft die Grundlagen des Glaubens *beweist*, und von seinem Licht erleuchtet, die Wissenschaft der göttlichen Dinge pflegt, während der Glaube seinerseits die Vernunft von *Irrtümern befreit* und davor *schützt* und sie mit vielfacher Erkenntnis bereichert¹⁹³.

Besonders sind es die *Naturwissenschaften*, die als natürliche Werk-offenbarung Gottes die übernatürlichen Fundamentalwahrheiten des christlichen Glaubens, besonders das *Dasein Gottes* und seine Schöpfung, von der natürlichen Erkenntnis her unterbauen. Ueber den teleologischen Gottesbeweis spricht PIUS XII. an der zwölften Jahreseöffnung der Päpstlichen Akademie der Wissenschaften, am 8. Februar 1948, mit den Worten:

«Wunderbare Eroberungen des menschlichen Geistes, der die Gesetze der Natur erforscht und aufsucht und die Menschheit auf neue Wege mit sich zieht! Könnte es eine vornehmere Auffassung geben? Aber Gesetz besagt *Ordnung*; und das Naturgesetz besagt *Ordnung* in den großen und kleinen Dingen. Es ist eine *Ordnung*, welche euer Geist und eure Hand von den innersten Strebungen, die in den Naturdingen liegen, unmittelbar abgeleitet finden; es ist eine *Ordnung*, die sich kein Ding von sich aus schaffen oder geben kann, wie es sich auch das Sein nicht geben kann; eine *Ordnung*, welche eine ordnende Vernunft in einem Geiste verlangt, der alles geschaffen hat, und von dem der Himmel und die ganze Natur abhängt¹⁹⁴, *Ordnung*, die mit dem Sein auch diese Strebungen und Energien erhalten haben, mit denen die einen und die andern für eine gut geordnete Welt zusammenarbeiten¹⁹⁵.»

¹⁹² PIUS XII., Anspr. an Studierende der Universität München: 2. 1. 51, DR XII, S. 413, Orig. deutsch.

Vgl. DR I, S. 403ff.: 3. 12. 39.

DR III, S. 53; 20. 4. 41. DR VII, S. 31: 29. 4. 45. DR XII, S. 117: 18. 6. 1950.

AAS XLV (1953) 183f.

¹⁹³ PIUS XI., Rundschreiben «*Divini illius Magistri*»: 31. 12. 29, zit. nach: Conc. Vat. Sess. 3, cap. 4, in AAS XXII (1930) 68, amtliche deutsche Uebersetzung.

¹⁹⁴ PAR 28.20.

¹⁹⁵ PIUS XII., DR IX, S. 441.

Wenn auch bei Jugendlichen, wie Spranger¹⁹⁶ betont, immer wieder «das uralte antinomische Verhältnis von Glauben und Wissen, das hier erlebt und durchgekämpft wird», auftaucht und «in jeder Geistes-epoche... je nach dem Stand des Wissenschaftssystems und der Theologie neue Erscheinungsweisen annimmt», so ist es «eine Spannung in der *Struktur des Geistes* selber, die unendlich schwer zu überwinden ist». Diese subjektive Spannung kann letztlich nur durch den übernatürlichen Autoritätsglauben überwunden werden. Spranger¹⁹⁷ fährt weiter: «Da nun dem Jugendlichen von heute Erfahrungen, wie sie der Wissenschaft zugrunde liegen, viel zahlreicher zuströmen als religiöse Erfahrungen und Erregungen, so wird die Entscheidung leichter zugunsten der Wissenschaft als der religiösen Wahrheit ausfallen.»

Da die subjektive Ueberwindung letztlich eine Sache religiöser Bildung und des christlichen Glaubens ist, liegt es gerade in dieser religiösen Bildung, aufzuzeigen, daß objektiv zwischen Wissen und Glauben gar keine Antinomie bestehen kann. Die Wissenschaft ist, wie der Papst ausdrücklich betont, nur scheinbar Widersacherin des Glaubens:

«Es gibt nämlich zwischen den sichern Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschungen und den Gegebenheiten des Glaubens *keinen unauflöselichen Widerspruch*, und es kann nie einen solchen geben. Gelegentliche Abweichungen muß man Irrtümern zuschreiben, denen die menschlichen Urteile gar leicht unterworfen sind, aber sie sind niemals auf einen objektiven und unversöhnlichen Gegensatz zwischen Wissenschaft und Glauben zurückzuführen¹⁹⁸.»

Wahrheiten des natürlichen und übernatürlichen Bereiches haben das *gleiche erste Prinzip*, nämlich Gott selber, als die ewige Wahrheit:

«Die Wahrheit selbst ist Licht und Thron, Weg und Strahlung jenes unzugänglichen Lichtes, in dem Gott seinen Sitz hat, und von dem, wie zwei Ströme von der einen Quelle, die *Wahrheiten der Vernunft und des Glaubens* zum Menschen niederfließen, nie unter sich im Gegensatz — *non mai tra loro in contrasto* — sondern wie Schwestern von ungleicher Schönheit¹⁹⁹.»

¹⁹⁶ SPRANGER, E., *Psychologie des Jugendalters*, S. 259.

¹⁹⁷ SPRANGER, E., op. cit. gleiche S.

¹⁹⁸ PIUS XII., Anspr. an franz. Professoren, Lehrer und Studenten: 10. 4. 50, AAS XLII (1950) 396, SS 1657f.

Vgl. AAS XLII (1950) 737f.: 20. 4. 41.

¹⁹⁹ PIUS XII., Anspr. an die Universitätsjugend: 20. 4. 41, DR III, S. 52, Orig. ital.

PIUS XII. weist auch den Weg, der zur Ueberwindung der sogenannten Antinomie zwischen Wissen und Religion beitragen kann:

«Noch ein Wort zum Thema des angeblichen Gegensatzes zwischen Glauben und Naturwissenschaften. Die Versöhnung beider miteinander setzt zwei Grundsätze voraus. Der erste: die naturwissenschaftlichen Methoden gelten nur für den Bereich, in dem sie wirklich zuständig sind, d. h. für den der Sinne; der zweite: über die physischen Erkenntnisse und Wirklichkeiten hinaus gibt es andere Wirklichkeiten — z. B. die Kausalität —, die nicht von den Gegebenheiten der Sinne abhängen, sondern von den allgemeinen Gesetzen der Ontologie. Diese sind keineswegs den Gesetzen der sinnlichen Natur unterlegen, sondern ihnen vielmehr überlegen, denn sie gelten für jegliches Sein als solches. Nun aber sind gerade sie es, die mit unwiderstehlicher Kraft zur natürlichen Gotteserkenntnis führen²⁰⁰.»

Aus dem Ideengut dieser Papstworte erklärt sich auch, daß er im Interesse eines harmonischen Bildungsprozesses gerade durch die Philosophie die natürlichen Bildungswerte in eine letzte Ausrichtung zu den geoffenbarten Wahrheiten bringen möchte.

Leider gilt es heute vielfach unwissenschaftlich, die Wissenschaft in Beziehung zur Weltanschauung zu bringen und sie philosophisch und religiös zu interpretieren²⁰¹. Der Papst weist auf diese religiöse Unterernährung hin, wenn er beklagt, daß viele, die in ihrem Fach gut sind,

«unvergleichlich weniger bewandert sind in den Dingen, die das religiöse Gebiet, die christliche Glaubens- und Sittenlehre, das Wesen, die Rechte und die Sendungen der Kirche betreffen. In dem Augenblick, in dem das Gebäude fertig ist, merken sie, daß nichts im Lot steht, weil der Schlußstein des Gewölbes fehlt oder nicht an seinem Platz ist²⁰².»

Dennoch besteht nicht die geringste Gefahr, daß die Eigenwerte wissenschaftlicher Arbeit durch die religiösen Wahrheiten bedroht, oder dem wissenschaftlichen Inhalt Abtrag getan würde. Vielmehr erhält der Bildungsvollzug im Interesse ganzheitlicher Darstellung metaphysische Grundlage und übernatürliche Ergänzung durch die primäre Autorität jeder Wahrheit und Wissenschaft, durch Gott selber. Erst in der Harmonie von Natur und Uebernatur im Reich der Wahrheit wird eine letzte Vielfalt und Einheit, Breite und Tiefe der Erkenntnis möglich.

²⁰⁰ PIUS XII., Anspr. an Studenten und Professoren der Universität von Rom: 15. 6. 52, AAS XLIV (1952) 581—586, Orig. ital.

²⁰¹ KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 22f.

²⁰² PIUS XII., Anspr. an den römischen Adel: 16. 1. 46, DR VII, S. 239f., SS 3200, Orig. ital.

Diese wunderbare Ergänzung zwischen Natur und Uebernatur zeigt PIUS XII. auf in einer Ansprache an Mittelschüler mit den Worten:

«Wie jede Kunst, so dient auch jede Wissenschaft Gott, da Gott der Herr der Wissenschaft ist, der die Menschen Wissenschaft lehrt²⁰³. Nein, der *Gehorsam des Verstandes* gegenüber dem Glauben erniedrigt nicht den Verstand, sondern *ehrt und erhöht* ihn. Denn es ist höchster Ruhm im Fortschritt der menschlichen Zivilisation, dem Glauben den Weg zu bahnen für die Frohbotschaft in dieser Welt. Der Glaube ist nicht stolz und kein Tyrann für die Vernunft, noch kann er ihr widersprechen: Das Sigill der Wahrheit ist von Gott in Glaube und Vernunft nicht verschieden aufgedrückt... *sie helfen* sich gegenseitig, da die rechte Vernunft die Fundamente des Glaubens aufzeigt... und der Glaube die Vernunft vor Irrtümern bewahrt, diese, wenn sie gefallen, befreit und ihr mit vielfältigen Erkenntnissen dient²⁰⁴.»

Da also natürliche und übernatürliche Wahrheiten sich letztlich in einem integralen Wissenschaftsbild ergänzen, dürfen wir mit Recht von einem *katholischen Wissenschaftsbegriff sprechen*, dem ein kritisches und synthetisches Gestaltungsmoment zukommt. Neben der kritischen Funktion gegenüber einer rein phänomenologischen Darstellung fordert die katholische Wissenschaft eine *Synthese der Weite und Tiefe*, die nur mit dem Einsatz einer *christlichen Geistigkeit*, die sich vom *Tiefsten und Letzten her erneuert*, gelingen kann.

Das *kritische Moment* zieht der Wahrheit keine Schranken, sondern schützt vor Fehlerquellen²⁰⁵.

Das *synthetische Gestaltungsmoment* in der katholischen Wissenschaft betont der Papst in einer Ansprache am 20. April 1941 an die katholische Universitätsjugend und die Führer der Katholischen Aktion Italiens. Er warnt vor dem humanistischen Mythos einer «voraussetzungslosen» Wissenschaft, die «ohne jeden Kontakt mit dem katholischen Gedanken, ohne die große Tatsache der übernatürlichen Offenbarung irgendwie in Rechenschaft zu ziehen... sich um die Religion nicht kümmert²⁰⁶». Er fordert daher von der christlichen Bildungsstätte:

«... *ristabilire i contatti* — den Kontakt von Glauben und Wissen herzustellen...²⁰⁷.»

²⁰³ PS 93.10.

²⁰⁴ PIUS XII., Anspr.: 29. 9. 53, DR XV, S. 325.

²⁰⁵ PIUS XII., AAS XLV (1953) 604, SS 1133, Orig. franz.

²⁰⁶ PIUS XII., DR III, S. 52f., Orig. ital.

²⁰⁷ PIUS XII., gl. Anspr. S. 53.

Anlässlich des «VI Quadriennale Nazionale d'Arte» vom 8. April 1952 geht der Papst in seiner Ansprache an die Künstler konkret auf das *Verhältnis von Kunst und Religion* ein und sagt:

«Suchen sie Gott hier auf Erden in der Natur und im Menschen, vor allem aber in sich selbst. Versuchen sie nicht, in eitler Weise das Menschliche *ohne* das Göttliche zu geben, noch die Natur *ohne* den Schöpfer. Stellen sie dagegen eine *Harmonie des Endlichen mit dem Unendlichen, des Zeitlichen mit dem Ewigen, des Menschen mit Gott* her, und sie werden so die Wahrheit der Kunst und die wahre Kunst vermitteln²⁰⁸.»

Besonders zweckdienlich als Disposition zum übernatürlichen Offenbarungsgut scheint die Metaphysik zu sein, welche die letzten natürlichen Ursachen aufzeigt und als Grundwissenschaft aus der Verfächerung eine «Universitas litterarum» schafft. Doch darüber wird im Abschnitt über das «Studium generale» eingehend zu sprechen sein.

Nicht nur die Verstandeskräfte sind es, die durch intellektuelle Motive für das Glaubensleben dispositionell vorbereitet werden. Die Bildungsgüter enthalten in sich auch wertgesättigte Motive, welche die *Charaktertugenden* aktivieren. Gerade das *Studium der Naturwissenschaft* zwingt heute das Bekenntnis an den einen Gott ab und die Bejahung seines heiligen Willens:

«Die Naturwissenschaften machen erstaunliche Fortschritte, und jede ihrer Entdeckungen nötigt dem Menschen den Ausruf ab: hier ist ein Schöpfer am Werk . . . Die Welt ist gekennzeichnet mit dem Zeichen der Veränderlichkeit, des Anfangs und des Endes der Zeit und verkündet mit *mächtiger* und *unüberhörbarer* Stimme einen *Schöpfer*, der von der Welt selber vollkommen verschieden und seiner innersten Natur nach unveränderlich ist²⁰⁹.»

Auch die *Geschichtswissenschaft* bietet dem Willen wertvolle *Motive*, der Kirche, als der von Christus gegründeten Heilsökonomie, kindliches Vertrauen zu schenken:

«Und hat es eine Zeit gegeben, da die katholische Kirche so sehr wie heute als *signum levatum in nationes*²¹⁰ erschienen ist? Wir sind heute Zeugen ungeheurer Umwälzungen, vielleicht folgenswerer als der Untergang des alten Römischen Reiches . . . Aber eine Institution bleibt unverändert, immer sich selber gleich und

²⁰⁸ PIUS XII., DR XIV, S. 50f, SS 1946, Orig. ital.

²⁰⁹ PIUS XII., Anspr. an die Jungmänner der KA Italiens: 12. 9. 48, AAS XL (1948) 410f., SS. 334, Orig. ital.

²¹⁰ IS 11.12. Übersetzung: «ein sichtbares Zeichen unter den Völkern.»

doch immer neu und der Wirklichkeit jeder Zeit angepaßt: die *Kirche Christi* in der Kraft der *Wahrheit* und *Gnade*, deren Hüterin, Verkünderin und Ausspenderin sie ist, in der Unerschütterlichkeit des Glaubens und der Standhaftigkeit ihrer Kinder²¹¹.»

Schließlich findet die echte christliche Bildung ihre Krönung im Religionsunterricht, wenn die anerkannten religiösen Wahrheiten unter sich geordnet letztes Fundament für die gesamte christliche Lebenshaltung geben.

Alle Bildungswerte haben sich dem *letzten* und *höchsten Ziel* des Menschen, Gott, unterzuordnen. Dadurch wird der Mensch seinem göttlichen Urbild immer ähnlicher und trägt bei zum Lob und zur Verherrlichung des Schöpfers. PIUS XII. betont diesen wertgesättigten Lebensinhalt des Menschen in seinem Rundschreiben vom 25. Dezember 1955 über die Kirchenmusik mit den Worten:

«Die Hinordnung und Hinleitung des Menschen auf sein letztes Ziel — das Gott ist — wird durch ein unbedingtes und notwendiges, in der Natur und in der unendlichen Vollkommenheit Gottes selbst begründetes Recht festgelegt, daß nicht einmal Gott jemanden davon ausnehmen kann. Durch dieses *ewige* und *unveränderliche Gesetz* wird vorgeschrieben, daß sowohl der Mensch selbst, wie auch alle seine Handlungen, die unendliche Vollkommenheit Gottes zum Lob und zur Verherrlichung des Schöpfers offenbaren und nach Kräften nachahmen. Da also der Mensch zur Erreichung dieses höchsten Zieles geboren ist, muß er sich dem *göttlichen Urbild* angleichen und alle seine Fähigkeiten, die des Leibes wie der Seele, gegenseitig richtig geordnet und dem zu erreichenden Ziel richtig unterstellt, in seinem Handeln auf dasselbe ausrichten²¹².»

b) Charaktertugenden und übernatürliches Tugendleben

Der junge Christ muß sich im naturgegebenen Rahmen des menschlichen Lebens entwickeln, da Gott der Urheber der Natur ist. Wenn auch das große Liebesgebot neu zum christlichen Menschen hinzutritt und eine gewisse Akzentverschiebung im Leben vornimmt, unterdrückt es doch die Natur nicht. Gewiß muß der junge Christ auf vieles verzichten, um mit Gott zu leben, aber er verzichtet nicht auf die von der Natur aufgelegten Lebensbedingungen.

²¹¹ PIUS XII., Anspr. an die Jungmänner der KA Italiens: 12. 9. 48, AAS XL (1948) 410f., SS 334, Orig. ital.

²¹² PIUS XII., AAS XLVIII (1959) 10f., SKZ-Beilage Nr. 17, Orig. lat.

Der Jugendliche könnte sich fragen, wozu die übernatürliche Heilsökonomie, wenn wir die natürlichen Tugenden erkämpfen müssen wie der natürliche Mensch? Ist nichts anders geworden?

«Doch, alles ist anders», sagt *Leclercq*²¹³. «Die *Gnade* gibt allem, was wir tun, einen *göttlichen Wert* . . . Bleiben auch die äußeren Lebensbedingungen die gleichen, haben wir auch unter den gleichen Schwierigkeiten im Guten zu leiden, so ist doch unser Leben göttlich, und das ist das Entscheidende.»

«Obwohl wir die Gnade nicht spüren, schenkt sie uns dennoch eine *Kraft*, die wir sonst nirgends finden. Unser ganzes christliches Leben, das durch die heiligmachende Gnade in Gott hineingehoben ist, wird durch die helfende Gnade vom Hauch Gottes bewegt und beseelt²¹⁴.»

Gewiß kann der Jugendliche die übernatürlichen Tugenden nicht mit eigener Kraft vermehren. Sein persönliches *natürliches Tugendleben* schafft aber eine *sittliche Disposition* in der Seele und gibt wohl auch nähern Anlaß, daß die übernatürlichen Tugenden durch das ureigene Werk Gottes sich vermehren und erstarken. Es geht also nicht an, die Erziehung zum reinen Menschentum zu vernachlässigen, um gewissermaßen als Ersatz von der Uebernatur her ein ganzer Christ zu sein²¹⁵.

Durch diese Doppelordnung der natürlichen und übernatürlichen Tugend wird die Lebensführung des jungen Christen keineswegs aufgespalten, wohl aber harmonisch ergänzt. Nach *Thomas von Aquin*²¹⁶ haben denn auch die übernatürlichen Akte keine besondern psychischen Gesetze.

Um diese Harmonie des natürlichen und übernatürlichen Tugendlebens in der Bildungsfunktion zu erreichen und immer wieder neu religiöse Wertmotive aufzuzeigen, muß der Religionsunterricht und die religiöse Erziehung das ganze Lehrgebäude und Bildungsgeschehen durchdringen. PIUS XII. betont daher in einer Ansprache vom 6. Mai 1951:

«Ein allgemein weitverbreiteter Irrtum beschränkt den Religionsunterricht und die religiöse Erziehung auf einen bestimmten Zeitabschnitt. Die echte christliche Erziehung aber verlangt mehr. Sie muß ein ständiges, *andauerndes* und *fortschreitendes* Werk sein. Sie muß den *ganzen* Unterricht durchdringen, auch den weltlichen. Sie muß in die Tiefen der Seele vordringen. Sie besteht nicht allein in der metho-

²¹³ LECLERCQ, J., *Essais de morale catholique*, S. 62.

²¹⁴ Ebenda.

²¹⁵ Vgl. LAROS, M., *Pfingstgeist über uns*, Regensburg 1935, S. 195.

²¹⁶ THOMAS VON AQUIN, S. TH I—II, q. 10, a. 16.

dischen Auseinandersetzung der Lehre, sondern auch darin, die Dinge im *Lichte der wirklichen und großen Wahrheit zu sehen* und sehen zu lassen, genau so, wie man bei der Betrachtung der materiellen Schöpfung der Dinge mit ihren wahren Farben nur im Licht der Sonne Gottes sieht, auch dann, wenn diese manchmal von Wolken verhangen ist²¹⁷.»

So wird schließlich der ganze natürliche Mensch mit all seinen Anlagen und Kräften aufgerufen, der Gnade *Wegbereiter* zu sein in der Entfaltung jedes echten Menschentums. Die Ansprechbarkeit für alles Wahre, Schöne und Gute, als Bildungsinhalt des Humanismus, soll Voraussetzung für das schöpferische Werden des neuen Menschen in Christus sein.

c) Wertbereitschaft für die Uebernatur und Tiefenpsychologie

Die Tiefenpsychologie²¹⁸ ergänzt die Summe aller Faktoren, die zu einer günstigen Disposition der Natur für die Uebernatur beitragen, dadurch, daß sie aus dem *Unbewußtsein* der menschlichen Psyche disponierende Inhalte und Dynamismen bewußt machen möchte, welche die *Ansprechbarkeit* erhöhen²¹⁹.

Aus dem *individuell Unbewußten* sind es besonders *frühkindliche Erlebnisse*, wie z. B. Vater- und Mutterbegriff als Ansprechbarkeit für die Vaterschaft Gottes und die Marienverehrung²²⁰. Ferner ist es die zum Teil unbewußte *ethische* und *religiöse Gewöhnung*, deren Wertpotenzen im Bildungsprozeß konturiert und bewußt gemacht werden können. Der Vatergedanke gibt den Inhalt der Stärke, der Geborgenheit und des Schutzes, die Mütterlichkeit den der Güte. Diese Wertgehalte sind be-

²¹⁷ PIUS XII., DR XIII, S. 76f., Uebersetzung: ZUERCHER, J.: Päpstliche Dokumente zur Ordensreform.

²¹⁸ Vgl. PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer am 5. Internat. Kongreß für Psychotherapie und klinische Psychologie: 13. 4. 53, AAS XLV (1953) 278ff., Orig. franz.

²¹⁹ Vgl. GOLDBRUNNER, J., Personale Seelsorge, Tiefenpsychologie und Seelsorge.

²²⁰ Ueber kath. Marienkult vgl.:

PIUS IX., Dogmatische Bulle: 8. 12. 1854, Zur Glaubensverkündigung der Unbefleckten Empfängnis. PII IX Acta, pars prima, vol. I. p. 597. Typ. Bonarum artium, Roma. LEO XIII., Rundschreiben «Adjutricem populi»: 5. 9. 1895, AAS XXVIII (1895) 129—136.

Ferner: «Octobri mense»: 22. 9. 1891, AAS XXIV (1891—92) 194—197. PIUS XI., Rundschreiben «Lux veritatis»: 25. 12. 1931, AAS XXIII (1931) 511—517.

PIUS XII., Dogmatische Bulle «Munificentissimus Deus»: 1. 11. 1950, AAS XLII (1950) 753—771.

sonders für die Jugendlichen in der Sturm- und Drangperiode ein kräftiger Halt. —

In der Erforschung des *Kollektiv-Unbewußten* ist es besonders C. G. Jung, der in den Archetypen, als Abbilder von instinktiven Reaktionen aus bestimmten Situationen²²¹, eine wertvolle fundamentale Grundlage für den bewußten Oberbau der menschlichen Psyche sehen möchte. Für Jung bedeutet die Summe aller Archetypen «die Summe aller latenten Möglichkeiten der menschlichen Psyche: ein ungeheures, unerschöpfliches Material an uraltem Wissen um die tiefsten Zusammenhänge zwischen Gott, Mensch, Kosmos . . ., welches machtvoll in unser Leben eingreift, und das erschlossen, zu neuem Leben erweckt und dem Bewußtsein integriert werden soll²²².» Nach Jung²²³ ist das Gottesbild als Archetyp im Selbst des Menschen grundgelegt und kann durch verschiedene Symbole dargestellt werden. Christus nimmt nach Jung als «Imago Dei»²²⁴ unter diesen Symbolen eine besondere Stellung ein²²⁵. So möchte die Psychologie vom Kollektiv-Unbewußten²²⁶ «den Nachweis für das Vorhandensein eines gewissen archetypischen Inhaltes, welcher alle jene Eigenschaften besitzt, die auch für das Christentum antiker und mittelalterlicher Prägung charakteristisch sind», erbringen.

Diese Archetypen des Unbewußten, als Vorbilder Gottes und Christi, dürften im Reich des Unbewußten dem nahestehen, was Tertullian²²⁷ mit «Anima humana naturaliter christiana» bezeichnete. Diese potentielle, strukturbedingte Ansprechbarkeit auf religiöse Werte wäre damit von Gott bei Erschaffung der Seele geschenkt worden, ohne daß wir eine psychische Vererbung annehmen²²⁸. So liegt in der Seele selbst ein *Grund-*

²²¹ Vgl. JACOBI, J., Die Psychologie von C. G. Jung, S. 81.

Ferner: Komplex, Archetypen, Symbol, in Schweiz. Zeitschrift für Psychologie IV. 3—4 (1945) 288ff.

²²² JACOBI, J., Die Psychologie von C. G. Jung, op. cit., S. 94f.

²²³ Vgl. dazu: GERHARD, P. Z., Psyche und Mysterium. Studien aus dem C. G. Jung Institut in Zürich, S. 13ff.

²²⁴ 2. KOR 4.4.

²²⁵ Vgl. dazu: GOLDBRUNNER, J., Individuation. Die Tiefenpsychologie von C. G. Jung, S. 112—206.

²²⁶ JUNG, C. G., Aion, S. 64.

Vgl. ferner: GERHARD, P. Z., Psyche und Mysterium, S. 13ff.

²²⁷ TERTULLIAN, Apol. 17, Minge I, S. 433.

²²⁸ Vgl. PIUS XII., Anspr. an den Adel und das Patriziat von Rom: 5. 1. 41, DR II, S. 363f., Orig. ital.

zug hin zu ihrem *Schöpfer*, von dem sie ausgegangen ist. PIUS XII. betont diese Wahrheit in seiner Ansprache vom 3. April 1956 an den dreizehnten Internationalen Kongreß der katholischen Jugend mit den Worten:

«Die moderne Welt ist wie eine Konstruktur von riesigen Ausmaßen gebaut, die Menschenseele aber wird sich trotz ihres Staunens und ihrer Anhänglichkeit an diese neue Behausung dem Geheimnis ihres *Ursprungs* und ihrer *Bestimmung*, der Besitzergreifung durch Gott, ihren Schöpfer, für den sie geschaffen ist, und zu dem sie zurückkehren muß, nie entziehen können ...²²⁹»

So findet der Mensch die letzte Geborgenheit und seinen Frieden nur im Gottmenschen Jesus Christus, dem Abbild des Vaters. Nach ihm tendiert die Seele nach dem «metaphysischen Schwergewichtsgesetz»:

«... heute, im Zusammenbruch so vieler Ideologien und Systeme, spüren sie (die Menschen) bewußt oder unbewußt, wie aus der Tiefe ihres Geistes der angstvolle Schrei der unsterblichen Seele empordringt, der nicht allein ausgelöst wird durch die Triumphe der rein menschlichen Wissenschaft, noch durch die Verlockungen des modernen Fortschrittes; es ist ein Schrei, der in ihnen das eingeschlaferte, aber unwiderstehliche *Heimweh* nach Jesus Christus und den unaussprechlichen Leuchtfedern seiner Lehre weckt²³⁰.»

Wenn auch das individuell Unbewußte und diese formal grundgelegten Archetypen in den Tiefenschichten der menschlichen Psyche eine natürliche Ansprechbarkeit für die Uebernatur wertvoll voraussetzen, mißt doch C. G. Jung dem Bewußten und besonders der gnadenhaften Begegnung mit Gott durch Christus zu wenig Bedeutung zu, wenn er sagt: «Christus hätte seinen Gläubigen keinen Eindruck gemacht, wenn er nicht zugleich etwas, das in ihrem Unbewußtsein lebte und am Werk war, ausgedrückt hätte²³¹.» PIUS XII. weist der zu einseitigen Betonung der unbewußten Archetypen und Dynamismen zum Göttlichen hin die richtige Stellung zu, wenn er am 13. April 1953 gegenüber Psychologen und Tiefenpsychologen betont:

«Zunächst weist die Forschung auf einen Dynamismus hin, der seine Wurzeln zwar in den Tiefenlagen des Psychismus habe, den Menschen aber auf das über ihm liegende Unendliche hindränge, nicht auf Grund einer Erkenntnis desselben, sondern in einem unmittelbaren, aus dem ontologischen Substrat selbst stammenden

²²⁹ PIUS XII., OR 80 (1956), Orig. ital.

²³⁰ PIUS XII., Anspr. an die Leiter der KA Italiens: 4. 9. 40, AAS XXXII (1940) 370, SS 30/15, Orig. ital.

²³¹ JUNG, C. G., in «Antwort auf Hiob», Zürich 1952, S. 126.

den Gravitieren nach oben. Man erblickt in diesem Dynamismus eine selbständige, ja die fundamentalste und elementarste Grundkraft der Seele, ein unmittelbares, affektives Drängen der Seele zum Göttlichen hin, so wie die Blume, ohne sich dessen bewußt zu sein, sich dem Licht der Sonne öffnet, oder wie das Kind unbewußt atmet, sobald es geboren ist²³².»

2. Das christliche Bildungsideal und das Gymnasium

Trotz dieser Darlegungen sprechen wir dem gymnasialen Schulsystem und der Hochschule nicht ausschließlich das Bildungsmonopol zu. Die intellektuell und wirtschaftlich bedingte Struktur eines Volkes fordert denn auch verschiedene Bildungsmöglichkeiten. Die intellektuelle und charakterliche Selektion am Gymnasium erfolgt nach dem Prinzip der biologischen Streuung und ist naturrechtlich begründet. Jeder Mensch hat nämlich an und für sich das Recht, sich so zu entfalten, wie es seiner Begabung entspricht, wenn ihn auch äußere Umstände oft daran hindern. Auch unter höher Begabten finden wir nach dem gleichen Gesetz der biologischen Streuung verschiedene Begabungstypen, die verschiedene Bildungsmöglichkeiten verlangen. Auch höher begabte Menschen stehen nicht allen Kulturgebieten und Wertgehalten gleich aufnahmebereit und anpassungsfähig gegenüber.

Jeder Lehrplan aber, der *Allgemeinbildung* und letzte *Bildungsharmonie* erreichen möchte, schöpft notwendig aus den Wertbereichen der *Natur, Kultur, aus der metaphysischen und übernatürlichen Welt*. Der Kulturkreis darf sich nicht ausschließlich auf Antike und Neuzeit beschränken, sondern muß neben dem christlichen Mittelalter auch die alttestamentlichen und frühchristlichen Wertgehalte berücksichtigen, um so einen diachronischen Längsschnitt zu erreichen. Nur so kann eine objektive Wertschau logisch und psychologisch erreicht werden. Neben der intellektuellen Vervollkommenung muß die Gymnasialbildung im Anliegen eines einheitlichen Tugendgebäudes auch eine charakterlich-ethische Ausrichtung erzielen.

Je nachdem wir vom Bildungsbereich der Natur, Kultur, der metaphysischen und übernatürlichen Welt an hierarchischer Ordnung und

²³² PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer am 5. Internationalen Kongreß für Psychotherapie und klinische Psychologie, AAS XLV (1953) 284, Uebersetzung in: NUTTIN, J., Psychoanalyse der Persönlichkeit, S. 305, Orig. franz.

Tiefe desintegrieren oder innerhalb der Wertgehalte isolieren, streichen wir vom Gymnasial-Bildungsideal ab. Die christlich-humanistische Gymnasialbildung muß in der Ueberfülle der Bildungswerte darnach trachten, die objektiven Bildungsgüter zu stufen und eine harmonisch-integrale Formalbildung möglichst vollkommen zu erreichen. Diese Forderung stellt sich für das christliche Gymnasium erst recht, wenn wir mit *Zollinger*²³³ als Ziel der gymnasialen Bildungsfunktion die *Hochschulreife* im Auge haben. Hochschulreife schließt in sich notwendig jenes geistige Rüstzeug, um später als Akademiker verantwortlich, intellektuell und charakterlich gereift, der Kirche, dem Staat, den Mitmenschen dienen zu können. Darum gilt die Mahnung des Papstes am ersten Italienischen Nationalkongreß der katholischen Lehrer vom 8. September 1946 auch für den Gymnasiallehrer:

«Die Zukunft steht vor uns wie eine undurchdringliche Nebelwolke. Aber ihr habt sie in eurer Macht, weil in eure Hand die jungen Generationen gelegt sind, die sie beherrschen und gestalten müssen. Und sie, d. h. die Kinder von heute, werden sie beherrschen und formen zum wahren Besten der Menschheitsfamilie, wenn sie sich gesund an Leib und Seele, als ehrenhafte Staatsbürger und gute Christen an die Arbeit machen . . .²³⁴»

²³³ ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 82.

²³⁴ PIUS XII., DR VIII, S. 219, SS 1613, Orig. ital.

B. BILDUNGSGÜTER AM KATHOLISCHEN GYMNASIUM

I. Der Bildungsgehalt und die Bildungsmittel

1. Materialbildung

Die Bildungsgüter am Gymnasium stehen heute in reger Diskussion.

Zunächst wird das *Grundverhältnis zwischen Material- und Formalbildung* erörtert. Eine einseitige, quantitativ bemessene *Materialbildung*, ohne genügende Rücksicht auf geistigen Gehalt und Anpassung an die individuellen Kräfteanlagen des Jugendlichen, dürfte heute theoretisch überwunden sein. Die Verordnungen über die Anerkennung von Maturitätsausweisen durch den Schweizerischen Bundesrat vom Jahre 1925 nehmen gegen ein «lediglich enzyklopädisches Wissen» grundsätzlich Stellung, wenn sie bestimmen: «Zur Erreichung einer gewissen *Reife des Denkens* gehört ein bestimmter Umfang *positiver* Kenntnisse; jedoch ist *lediglich enzyklopädisches Wissen* nicht zu vermitteln, da der Unterricht *propädeutischer* Art sein soll und weder in seiner Gesamtheit noch in einem einzelnen Fall abschließenden Charakter tragen will¹.»

Dennoch beklagen sich in neuester Zeit die Dekanate der medizinischen Fakultäten und der technischen Hochschulen, «daß die Studierenden vom Gymnasium her häufig mit Wissenschaften überfüttert seien, vor allem gedächtnismäßig, auf Grund *gedankenloser Büffelei*. Es komme den Hochschulen viel weniger auf den Umfang des vorhandenen Wissens, als auf die Fähigkeit an, *logisch zu denken* und *exakt zu beobachten*².»

2. Formalbildung

Wenn auch alle Bildung *vorzüglich* auf der *formalen* Gestaltung der geistigen Kräfteanlagen beruht, darf das Gymnasium doch nicht einem einseitigen *Bildungsformalismus* verfallen, der die Wertgehalte der ein-

¹ Verordnungen über die Anerkennung von Maturitätsausweisen durch den Schweiz. Bundesrat: 20. Jan. 1925, Art. 15, 2. Absatz.

² Bericht der Subkommission II, in: GH 4 (1955) 209.

zelenen Fächer lediglich als Mittel zum Zweck betrachtet. Die geistigen Güter bezwecken, neben der harmonischen Entbindung einer integralen Kräfteanlage, eine *Assimilation* ihrer wertvollen Inhalte durch den Schüler. Dadurch entstehen *wertgesättigte Motive*, die neben ihrer berechtigten *Eigenständigkeit* als lebendiges Wissen, für die Charakterbildung durchgeistigtes Können und geläutertes Wollen³ garantieren sollen. Je nach Gehalt tragen die einzelnen Fächer quantitativ und qualitativ verschieden zur Material- und Formalbildung bei.

Zollinger⁴ sagt mit Recht: «Wissenschaftliche Gymnasialbildung ist daher *Erwerb von elementaren Kenntnissen und Schulung elementarer, geistiger Funktionen*, eine bestimmte Art strenger, geistiger Zucht als Vorübung der für jedes akademische Studium erforderlichen geistigen Fähigkeiten im Rahmen dessen, was ein hiefür ausreichend begabter, junger Mensch auf dieser Stufe seiner geistig-körperlichen Entwicklung zu leisten vermag.» Andererseits spricht Zollinger⁵ dem Eigenwert der Bildungsgüter und ihrem Motivkomplex, welcher die Charaktertugenden positiv mobilisieren soll, zu wenig Bedeutung zu, wenn er sagt: «Das vornehmste *Mittel der Erziehung* durch die Hochschule ist die Wissenschaft in ihrer reinsten, strengsten, anspruchvollsten Gestalt, und Wissenschaft muß, um wahrhaft erzieherisch zu wirken, zunächst als reine Erkenntnis, ohne Rücksicht auf ihre Anwendbarkeit gesucht werden.»

In einer Ansprache über das «akademische Apostolat» betont der Papst am 20. April 1941, daß die *intellektuelle Formalbildung* und *Reife* für den künftigen Akademiker unbedingt notwendig sei.

«Aber alle erkennen, daß die Universitätsjugend und die ‚Laureati‘ eine Klasse bilden, die sich genau von andern unterscheidet, da sie sich untereinander verbrüdern durch das Band der geistigen Bildung, welche sie in den höhern Lehrinstituten erhalten haben. Hier haben sie ein umfassendes Bildungsgut von vielfältiger und genauer Erkenntnis erhalten, wenn das *gute Wollen mit dem Verstand geeint ging*; aber noch mehr eigneten sie sich die Fassungskraft eines *persönlichen Urteils* an, welche die Frucht langen Studiums und der *Beobachtung* ist, jene *Urteilkraft*, welche die methodische und scharfe Kritik der Tatsachen und Ideen erzeugt, die Fähigkeit, die verwickeltesten und feinsten Probleme zu beherrschen, mit andern Worten, den *wissenschaftlichen Geist*, die Möglichkeit, *selbständig* zu denken, und nicht nur von andern schon *zubereitete Erkenntnis* aufzunehmen⁶.»

³ Vgl. WILLMANN, O., Didaktik als Bildungslehre, S. 320.

⁴ ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 41.

⁵ ZOLLINGER, M., op. cit., S. 27.

⁶ PIUS XII., DR III, S. 50f., Orig. ital.

Wenn auch der intellektuellen und charakterlichen Formalbildung, obwohl sie die Bildungsgüter unbedingt voraussetzen, die primäre Stellung zukommt, muß sich der Lehrer doch über eine psychologische Grundtatsache Rechenschaft geben. «Die *formale Bildung* ist eine sozusagen *unsichtbare Bildung*, die dem Schüler kaum bewußt wird, und nach der er nicht verlangt. Der Schüler will unter allen Umständen *Stoff*. Er nimmt ihn auf der Unterstufe fast kritiklos auf; je älter er wird, umso kritischer setzt er sich nicht nur mit der Stoffgestaltung und -darbietung, sondern auch mit dem Stoff an sich auseinander. Er fragt nach dessen *Sinn* und meint dabei häufig nur dessen *Zweck*. Wenn aber die Absicht des Lehrers in jedem Fach ganz wesentlich auf die *Formalbildung* gerichtet ist, so wird er dieses Ziel gleichsam nur unter der Hand verfolgen dürfen.»⁷ Der Frage der Formalbildung und jugendpsychologischer Voraussetzung wird im letzten Hauptteil noch besondere Beachtung geschenkt.

3. Der horizontale und vertikale Fächerbau

Das Problem der Material- und Formalbildung ruft in Rücksicht auf die individuellen, entwicklungsbedingten Voraussetzungen des Jugendlichen nach der Frage des *Lehrplanes*. Ohne auf einen konkreten Lehrplan einzugehen, der irgendwie Allgemeingültigkeit beanspruchen könnte, möchte doch im Zusammenhang die elementare Grundfrage des *horizontalen und vertikalen Fächerbaus* berührt werden.

Da in jeder Diskussion über Gymnasialfragen immer wieder das Problem der *Verfächerung* im Vordergrund steht, sucht die Studienkommission der KSGR⁸ vom Jahre 1948 dieser Schwierigkeit zunächst in der Frage der Lehrerzahl und des Fächerbaus zu begegnen. Die Untersuchung bringt dafür folgende positive Lösung:

Auf der *Unterstufe* sollen mehrere verwandte Fächer in der Hand *eines* Lehrers vereinigt werden. «Das empfiehlt sich ja auch deswegen, weil der Jugendliche hier noch einer stärkeren und einheitlicheren *Führung* bedarf und durch die scheinbare oder wirkliche Verschiedenheit der Bildungsabsichten bei den verschiedenen Lehrern mehr verwirrt als selbstständig würde.

⁷ KSGR 1948, Bericht der Studienkommission: Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 39.

⁸ KSGR 1948, op. cit., S. 41.

Auf *höherer Stufe* besteht die Möglichkeit solcher Fächervereinigung in viel geringerem Maße. Aber die Zahl der Fachlehrer, die gleichzeitig in einer Klasse unterrichten, kann dadurch beschränkt werden, daß Fächer mit geringeren Stundenzahlen, sogenannte *Nebenfächer*, nicht mit ein oder zwei Lektionen von unten bis oben im Stundenplan *aller* Klassen vertreten sind, sondern daß sie auf bestimmten Klassenstufen mit größerer, konzentrierter Stundenzahl erscheinen und dafür andere Stufen überspringen. Das ist ein Grund, aber keineswegs der gewichtigste, dafür, diesen heute fast allgemein üblichen vertikalen Fächerbau preiszugeben.»

Dadurch würde auch die objektive Hierarchie der Fächer systematisch gegliedert und dem entwicklungsbedingten Alter eher Rechnung getragen.

Im Stundenplan der *einzelnen Schultage* dürfte sich der Versuch, die naturwissenschaftlichen, von den sprachlichen Fächern getrennt, zu konzentrieren, nicht empfehlen. Umso mehr die Wissensgebiete nämlich untereinander verwandt, umso mehr *retroaktiv* wirken sie. So sind zwei schwierige sprachliche Fächer nacheinander ungünstig. Da nämlich die *Lustgefühle* und damit die *Ansprechbarkeit* für das Fach beim *dynamisch* veranlagten Jugendlichen mit der Dauer der Zeit verblassen, müssen nach dem Gesetz der psychischen Polarität *neue Werte* und *Motivkomplexe* geschaffen werden. Je länger sich nämlich die *Konzentration* auf ein Lehrgut erstrecken muß, und wie schwieriger der Stoff, umso mehr schwindet die Aufmerksamkeit. Veränderte Bedingungen und neue Wertgehalte steigern die Leistung, da durch *neues* Lehrgut *neue Denkformen* und psychische Kräfte wachgerufen werden.

Eine letzte *tragende Mitte* und *Einheit* des Bildungsprogrammes wird aber schließlich durch *philosophische Vertiefung* und *religiöse Krönung* erreicht.

So stellte der Papst allgemein fest, daß sich *Philosophie* und andere wissenschaftliche Probleme gegenseitig bereichern und stützen und zu einer *Bildungseinheit* führen, wenn er sagt, daß

«das ehrliche und gründliche Studium der wissenschaftlichen Probleme an sich nicht nur nicht zu Gegensätzen mit den sichern Grundsätzen der ‚*philosophia perennis*‘ führt, sondern daß es von ihnen am Gegenteil ein Licht empfängt, auf das die Philosophen gar nicht gefaßt waren, von dem sie jedenfalls nicht soviel gleichbleibende Stärke erhoffen konnten».

⁹ PIUS XII., Anspr. am 4. Internat. Thomistenkongreß: 14. 9. 55, AAS XLVII (1955), HK 3 (1955) 136ff., Orig. lat.

Die *Harmonie von Wissen und Glauben* als letzte Krönung der Bildung betont er in seiner Ansprache vom 20. April 1941 über das «akademische Apostolat» mit den Worten:

«Deshalb seht ihr gut ein, aus welch bedeutendem Grund es für ein erspriessliches Apostolat inmitten hoher Kultur notwendig ist, daß tiefe natürliche *Profanwissenschaft* und tiefe religiöse *Wissenschaft* der Glaubenswahrheit geeint gehen, um gegenseitig auf die *Harmonie von menschlichem Intellekt und göttlicher Offenbarung* hinzuweisen¹⁰.»

II. Objektive Bildungseinheit am christlichen Gymnasium

In jedem Bildungsgut steckt ein größerer oder geringerer geistiger Gehalt, der sich als Aufbaustoff im christlichen Bildungsgebäude verwenden läßt. *Theoretisch* scheint es möglich, die Güter hierarchisch zu ordnen, wenn der *praktische Versuch* auch auf ungeahnte Schwierigkeiten stößt. *Objektive Wertmesser* sind Theologie und Philosophie, die allerdings im Bildungsprozeß subjektive persönliche Werte, wie die Entwicklungspsychologie und die individuelle Veranlagung des Jugendlichen, berücksichtigen müssen. Damit wird auch ein absoluter Bildungsrelativismus und Skeptizismus abgelehnt.¹¹

1. Die katholischen Bildungswerte

Wenn auch *Umfang* und *Inhalt* der *Bildungsgüter* am christlichen Gymnasium keineswegs einseitig an Werte gebunden sind, die sich auf christlichen Ursprung oder bewußt christlichen Inhalt beschränken, so besteht jedoch eine gewisse Gefahrquelle für das katholische Selbstbewußtsein des Jugendlichen in der *anscheinend* kulturellen Unfruchtbarkeit des Katholizismus. «Diese Gefahr», sagt Friedrich *Schneider*, «ist groß, weil dem jugendlichen Katholiken in den meisten Fällen die *Einsicht* in die großen katholischen Kulturwerte der Vergangenheit fehlt. Wo sollte er

¹⁰ PIUS XII., DR III, S. 57, Orig. ital.

Vgl. DR III, S. 54: 20. 4. 41.

¹¹ Vgl. PIUS XII., Anspr.: 24. 12. 54, AAS XLVII (1955) 26, SKZ 4 (1955), AAS XLII (1950) 396, SS 1657f.

sie auch gewonnen haben? Die Schule führt ihn an sie *gar nicht* oder nur *unzulänglich* heran. Es ist, als ob der moderne Bildungsprozeß, der sozialpädagogisch gesehen auch die Aufgabe hat, die Kulturwerte von einer Generation der nachfolgenden weiterzureichen, diese Verpflichtung wohl für die heidnische Antike und die nichtkatholische Moderne, nicht aber für *katholisches Kulturgut* anerkennt.»¹² Wenn *Schneider* auch von seiner Zeit und deutschen Verhältnissen spricht, berührt er doch das Anliegen unseres katholischen Schweizer Gymnasiums.

Das *Unrecht*, die *katholische Kirche* als die große Kulturträgerin schweigend zu übergehen, erhellt schon daraus, weil ohne ihren konservativen Sinn auch wertvolle, nichtkatholische, antike und mittelalterliche Bildungsstoffe für unsere höhere Schule verloren gegangen wären. Trotz dieser großen Kulturfreudigkeit ist die Kirche doch überzeugt, «daß die Quelle dieses Einflusses (auf die kulturelle Entwicklung) im *geistigen Element*, das sie kennzeichnet, zu suchen ist, nämlich in ihrem *religiösen* und *sittlichen Leben*, und zwar in dem Maße, daß bei einem Erlahmen dieser Kraft auch ihr kulturelles Wirken, z. B. für die Ordnung und den sozialen Frieden, in Mitleidenschaft gezogen würde.»¹³

Tatsächlich dürfte es außer Diskussion stehen, daß mancher katholische Abiturient christliche Kulturwerte nur ungenügend kennt und seine lückenhafte Kenntnis sich auf Namen, Zahlen und Inhaltsangaben beschränkt, nicht auf tatsächliches Erleben dieser Werte und der kulturschöpferischen Kräfte des Christentums. Diese kulturschöpferische Kraft der Kirche würdigt *Linus Bopp*¹⁴ mit den Worten: «In jahrhundertelanger, kampfreicher Arbeit und mühsamer Kulturkritik schied sie das Schlechte aus und nahm sie das Gute auf, aber nicht so, daß nun zwei heterogene Elemente in ihrem Schoß vereint worden wären, vielmehr hat sie aus den vorgefundenen Elementen *etwas Neues* geschaffen. Alles ist eingefügt in die *heilige Hierarchie ihrer Güteordnung*, alles ist *beseelt* von dem neuen *übernatürlichen Ordnungsprinzip*, das Gottes Offenbarung und Erlösung der Welt gebracht hatten.»

Auch im Reich der Natur und im transzendenten Bereich hat sie durch ihr *kritisches* und *synthetisches Gestaltungsmoment* einen letztverantwortlichen Bildungsauftrag übernommen.

¹² SCHNEIDER, FR., Katholisches Kulturgut als Bildungstoff, S. 2f.

¹³ PIUS XII., Anspr. am 10. Internat. Historiker-Kongreß: 7. 9. 55, AAS XLVII (1955), HK 2 (1955) 77, Orig. franz.

¹⁴ BOPP, L., Katholische Lebenswerte, S. 81.

2. Das konfessionelle und das neutrale Gymnasium

Ein *eigentliches* und *geschlossenes Wertsystem* ist eine Grundforderung im Bildungsprozeß, weil tiefgehende Widersprüche dem Jugendlichen selbst etwas Unausgeglichenes und Widerspruchsvolles geben, und die Uebertragung der Werte sich nicht ungestört vollziehen kann.

Das *Reglement*¹⁵ über die eidgenössischen Maturitätsprüfungen vom 20. Januar 1925 läßt der konfessionellen Schule tatsächlich den Weg zum weltanschaulich geschlossenen Bildungsgut und einer Wertstufung offen, wenn es neben Umfang und Angabe des Lehrstoffes bestimmt, daß diese Angaben «eine in freierer Weise zu benützende Wegleitung» seien.

Ebenso muß auch der Bericht der Studienkommission der KSGR¹⁶ vom Jahre 1948 das Recht einer Akzentverschiebung in der Stoffwahl offenlassen, wenn er bestimmt: «Der Stoff des Gymnasiums ist grundsätzlich gegeben durch dessen *Wesensbestimmung*.» Das *Wesensziel* orientiert sich aber *weltanschaulich* auch in der Fächerbestimmung, oder mindestens in deren Wesensgehalt.

In einer Botschaft vom 24. Mai 1875 an die Bundesversammlung nimmt der Bundesrat positiv zur *konfessionellen Schule* Stellung, wenn er sagt, «daß der gesunde Menschenverstand darauf hinweise, daß, nachdem das religiöse und konfessionelle Element aus den öffentlichen Schulen ausgeschlossen ist¹⁷, die Religion in den Privatschulen soll gelehrt werden können und hier an ihrem Platz ist. Gewisse Privatschulen müssen geradezu den *Zweck* haben, die *Lücken auszufüllen*, welche der Gesetzgeber in dem öffentlichen Unterrichtswesen mit Bezug auf das, was die Religion betrifft, offengelassen hat¹⁸.»

So kann Sinn und Zweck von Art. 27/3 der Bundesverfassung auch *positiv* dahin gewertet werden, das die Glaubens- und Gewissensfreiheit an den öffentlichen Schulen nicht Nivellierung christlicher Glaubensüberzeugung, sondern ein konfessioneller Schutzartikel zugun-

¹⁵ REGLEMENT über die Eidg. Maturitätsverordnungen: 20. Jan. 1925, mit Abänderungen vom 4. Dez. 1933 / 21. Okt. 1937 / 2. Nov. 1954, S. 8; ferner: Verordnungen über die Anerkennung von Maturitätsausweisen durch den Schweiz. Bundesrat: 20. Jan. 1925, Art. 16.

¹⁶ KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 42.

¹⁷ Bundesverfassung, Art. 27.

¹⁸ BUNDES-BLAETTER (B. BL., 1875, III, S. 271).

sten der erziehungsberechtigten Eltern und des konfessionellen Friedens wäre¹⁹.

Wenn auch die Schweiz nach einem Wort von *Hans Fischer*²⁰ an den öffentlichen Gymnasien «den gegenwärtig gültigen Schutz der Glaubens- und Gewissensfreiheit durch die Opferung einer auf Glauben und Lehre beruhenden wahren Bildung teuer erkaufte hat», schließt das nicht aus, daß der Bund das Maturitätsrecht auch Gymnasien mit einer bestimmten konfessionellen Grundhaltung zuerkennt, sofern sie den für die öffentlichen Schulen geltenden Anforderungen genügen, wie das bei den Ordensschulen der katholischen Landesteile und den drei privaten evangelischen Gymnasien von Schiers, Bern und Zürich der Fall ist²¹.

Nach *katholischer Weltanschauung* kann sich das christliche Bildungsprogramm deshalb nicht in einer Symbiose von schweizerischem und übernationalem Humanitätsideal im Sinn von Fritz *Enderlin*²² erschöpfen, noch in einem zu einseitigen antiken Bildungsideal nach Wolfgang *Schadewaldt*²³.

Unter Anerkennung all dieser Wertgehalte und sekundären Bildungsziele wird die hierarchisch geordnete *Einheit* des Bildungsgebäudes und die kraftpendende *Zentrale* des christlichen Bildungsschatzes nur von der *konfessionellen Schule* garantiert. Die Worte PIUS XII. zum Schweizerischen Katholikentag 1949 gelten auch für den Bereich der Schule:

«Bleibt euch eurer Stärke bewußt, damit aber auch eurer heiligen Verantwortung, eure christliche Ueberzeugung im öffentlichen Leben zur Geltung zu bringen... Macht euch geltend euer Recht und euern innern Reichtum, in Gesetzgebung und Verwaltung, Ehe und Familie, *Erziehung und Schule*²⁴.»

¹⁹ Vgl. LAMPERT, U., Kirche und Staat in der Schweiz, Universitätsbuchhandlung Rüttschi & Egloff, Freiburg (Schweiz), II. Bd., S. 460f.

²⁰ FISCHER, H., Zwei Bücher über die innere Gestalt des schweiz. Gymnasiums, S. 140f.

²¹ Vgl. ZOLLINGER, M., Um die Reform der schweiz. Gymnasien, in: Neue Schweizer Rundschau, Okt. 1942, Wädenswil, S. 348.

²² ENDERLIN, FR., Erziehung als Auftrag.

²³ SCHADEWALDT, W., Sinn und Wert der humanistischen Bildung im Leben unserer Zeit.

²⁴ PIUS XII., Radioanspr.: 4. 9. 49, DR. 9. 49, DR XI., S. 181, Orig. deutsch.

3. Die Berechtigung des katholischen Gymnasiums

Aus den Gründen einer hierarchischen Wertordnung, der Berücksichtigung katholischer Kulturwerte und der Ordnung der Erziehungsinstanzen, folgt die Berechtigung des weltanschaulich geschlossenen, katholischen Gymnasiums. Nur so kann ein inneres Verhältnis von Religion und Gesinnungsfächern wie Philosophie, Geschichte, des Kulturgutes allgemein und auch der naturwissenschaftlichen Abteilung, gewährleistet werden, sofern man sich nicht mit farb- und charakterloser Allgemeinheit begnügt.

Die Daseinsberechtigung beschränkt sich nicht auf eine mehr als tausendjährige Tradition und ihrem fruchtbaren Einfluß. In seiner Ansprache vom 21. September 1950 an Studenten und Professoren des «Institut Catholique de Paris» erklärt PIUS XII.:

«Die dauernde, gegenwartsnahe Bedeutung der *katholischen Institute*, oder Universitäten, besteht in der Nützlichkeit und Notwendigkeit, einen wohlgeordneten und soliden Lehrkörper zu schaffen und ein ganzes Milieu spezifisch *katholischer Kultur* ins Leben zu rufen. Ein in allen Wissenszweigen noch so untadeliger Unterricht, der sogar ergänzt wird durch eine nebenher abgehaltene, höhere Unterweisung in religiösen Fragen, genügt nicht. *Alle Wissensgebiete* haben direkt oder indirekt einen Bezug zur Religion, nicht allein die Theologie, die Philosophie, die Geschichte und Literatur, sondern auch die andern Wissenschaften . . .²⁵»

Der segensreiche Einfluß der katholischen Schule hat denn auch im letzten Jahrhundert wie heute in einer Welt, wo ewig gültige Werte der Jugend vorbehalten werden, seine kostbaren Früchte gezeitigt:

«Die Erfahrung, die man besonders im letzten Jahrhundert gemacht hat, sollte keinen Zweifel über die Wohltaten belassen, die von der katholischen Schule oder ihren Prinzipien herkommen; im Gegenteil sollte diese Erfahrung jeden Geist mit Angst erfüllen, der mit Verantwortungsgefühl gegenüber einer so zarten Jugend zu denken versteht, angesichts des Zerfalls, welchen die Schule ohne Gott den einzelnen und der Gemeinschaft bringt . . .²⁶»

So mahnt der Papst, der Schule auf rein natürlicher Grundlage

«das Ideal einer Erziehungsarbeit entgegenzustellen, welches mit dem unermess-

²⁵ PIUS XII., AAS XLII (1950) 736, SS 1846, Orig. franz.

²⁶ PIUS XII., Anspr. zum 400jährigen Gründungsjubiläum des «Collegio Romano»: 24. 2. 51, DR XII, S. 458, Orig. ital. Vgl. AAS XLIII (1951) 596: 5. 8. 51.

lichen Schatz eines bewußten und durch die Gnade unseres Herrn Jesus Christus *belebten Glaubens* bereichert ist²⁷».

Sein besonderes Anliegen erstreckt sich auf die *studierende Jugend*, denn

«ohne religiösen Unterricht gibt es keine literarische oder wissenschaftliche Ausbildung, die, *wenn auch noch so vollkommen*, ganz und gar *unvollendet und mangelhaft* bleiben würde²⁸».

Die Gefahren für die reifende Jugend bleiben dennoch groß²⁹.

Schließlich lobt der Papst alle jene Länder und stellt sie als Beispiel hin,

«welche in der *christlichen Erziehung* der Jugend an der Spitze stehen. Gleichzeitig geben Wir unserer Hoffnung Ausdruck», fährt er weiter, «daß die Regierungen eurer Länder immer mehr den Wert und mehr noch den unersetzbaren Charakter eurer Erziehungs- und Unterrichtsarbeit anerkennen, indem sie euch willig alle Möglichkeiten und Erleichterungen gewähren, damit ihr einen guten Stamm von Lehrern und Lehrerinnen, die treue Katholiken und ausgezeichnete Fachleute sind, von Ordensleuten und Laien, ausbilden könnt . . .³⁰»

4. *Der Versuch einer phänomenologischen Bildungsmethode und das katholische Gymnasium*

Der aktuelle Versuch der neueren *strukturwissenschaftlichen Pädagogik*³¹, die Prinzipien der *Phänomenologie* und ihrer Situationsanalyse auf die höhere Schule zu übertragen, begegnet mannigfachen Schwierigkeiten. In der *Mittelschule* besteht der Fortschritt in einer strukturwissenschaftlichen Erhellung und Analyse von Problemeinheiten, die den Charakter konkreter Situationen und Wirkzusammenhänge besitzen.

Das Prinzip einer grundlegenden Fächerung in der Bildungsarbeit, welches eine relative Allgemeinbildung im Bereich der Natur, der ver-

²⁷ PIUS XII., Radioanspr. an die Teilnehmer des Interamerikanischen Erziehungskongresses in La Paz: 6. 10. 48, AAS XL (1948) 466, SS 1592, Orig. span.

²⁸ PIUS XII., Radioanspr. an die Teilnehmer des 1. Nationalkongresses der KA Portugals in Lissabon: 10. 12. 50, AAS XLIII (1951) 120, SS 3071, Orig. portug.

²⁹ PIUS XII., AAS XXXII (1940) 369, SS 3014, Orig. ital.

³⁰ PIUS XII., Radioanspr. an die Teilnehmer des Interamerikanischen Erziehungskongresses in La Paz: 6. 10. 48, AAS XL (1948) 468, SS 1600, Orig. span.

³¹ Vgl. KANNING, F., Strukturwissenschaftliche Pädagogik, S. 33ff.

schiedenen Kulturkreise und schließlich der metaphysischen und transzendenten Welt garantieren soll, kann sich aber nicht darin begrenzen, konkrete Situationen nach phänomenologischer Methode zu analysieren. Die Bildungsgüter müßten sich rudimentär beschränken, das Ziel der Hochschulreife, langsam in den Kosmos der systematischen Wissenschaften hineinzuwachsen, würde verblassen. Trotz mancher ansprechender didaktischer Fortschritte übersieht einer der hauptsächlichsten Vertreter der neueren strukturwissenschaftlichen Pädagogik, Kanning³², daß das Gymnasium eine *theoretische Schule* ist und bleiben muß, wenn es streng wissenschaftliche Denkschule sein soll, wie sie Zollinger^{33 34} mit Recht fordert.

Kanning's Richtlinien, wie er sie aus der strukturwissenschaftlichen Pädagogik gewonnen, begegnen nicht nur deshalb am katholischen Gymnasium der Kritik, weil die Methode als solche unrationell ist und zu einseitig auf Erlebnis abstellt, sondern vor allem, weil transzendente Normen und Werte, wenn nicht gezeugnet, so doch suspendiert werden³⁵.

Gegen diese Gefahren einer rein phänomenologischen Methode nimmt PIUS XII. am 26. März 1951 in seiner Ansprache an Mitglieder der französischen «Union catholique de l'enseignement publique» Stellung, wenn er sagt:

«Durch das Fehlen von genauen und festen Lehrgrundsätzen war die intellektuelle Welt, besonders seit dem Ende des 18. Jahrhunderts schlecht in der Lage, das gefährliche Einsickern zu entdecken und sich gegen sein unvermerklches Voranschreiten zu erheben³⁶.»

Wenn es auch gerade die Absicht der Phänomenologie ist, eine unanfechtbare Grundlage aller Wissenschaften zu erreichen, bleibt sie doch im Subjektivismus Kants befangen³⁷. Die Folgen einer einseitig subjektiven Orientierung für die Pädagogik kennzeichnet der Papst, wenn er sagt:

«Selbst ohne gewollte Feindseligkeit, ohne eigentliche Absicht, ohne daß man sich davor geschützt hätte, mußte der schwankende Geist selbst der berühmtesten Leh-

³² KANNING, F., op. cit.

³³ ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 39.

³⁴ Vgl. ZOLLINGER, M., Eine Auseinandersetzung mit Louis Meylans «Ecole de culture», in: Archiv für das Schweiz. Unterrichtswesen, Frauenfeld, 1943.

³⁵ Vgl. KANNING, F., op. cit., S. 21, 23, 28.

³⁶ PIUS XII., AAS XLIII (1951) 210, SS 1717, Orig. franz.

³⁷ Vgl. BRUGGER, W., Philosophisches Wörterbuch, S. 231f.

rer sowie die Unschlüssigkeit und Verschwommenheit des Denkens sich unausweichlich in ihren Auswirkungen auch im Unterricht und in der höheren, mittleren und niederen Erziehung bemerkbar machen, Auswirkungen, die bei jeder Generation immer mehr in die Breite und Tiefe wuchsen³⁸.»

All den neuern pädagogischen Strömungen gegenüber, die oft genug eine absolute Allgemeingültigkeit ihrer Methoden behaupten, rät der Papst zur *Vorsicht*, wenn er auch das *pädagogische Studium* der bewährten christlichen Tradition betont und jeden Fortschritt begrüßt:

«Es ist lobenswert, die moderne Schule zu kennen. Jedoch ist vorab auf die gründliche Kenntnis der Geschichte der Kirche und der kirchlichen Pädagogik zu drängen. Oft kommt es vor, daß bei andern bewundert wird, was diese aus der christlichen Tradition kopiert haben³⁹.»

So ist es Aufgabe auch der Materialbildung, die richtige *Auslese* in den Bildungsgütern zu treffen, und die objektiven Wertgehalte durch Herausschälung *religiöser* und *metaphysischer Prinzipien* zu sichern. Nur durch eine ehrfürchtige Schau der hierarchischen Wertordnung, die sich nicht in einen subjektiven Utilitarismus und eine Situationsethik verliert, können wir uns dem Ideal einer christlich-humanistischen Bildung nähern.

Wenn sowohl die «Verordnungen über die Anerkennung von Maturitätsausweisen durch den Schweizerischen Bundesrat» vom Jahre 1925⁴⁰, wie auch die Studienkommission der KSGR vom Jahre 1948 den Hauptakzent nicht auf die Quantität des Stoffes legen, sondern auf die *Formalbildung* und auf die «Stärke und Tiefe des allseitigen Interesses, das sich auf die Wesenserkenntnis richtet⁴¹», ist es gerade das katholische Gymnasium, welches diese Stärke des Interesses und die Tiefe der Wesenserkenntnis betont. Der Bildungsbereich der metaphysischen und religiösen Wahrheit wird neben den Wertgütern der Natur und Kultur besonders gepflegt und soll im ganzen Bildungsgebäude ein letztes *Fundament*, tragende *Mitte* und abschließende *Krönung* schaffen.

Auch das konfessionelle *protestantische Gymnasium* sucht einen letzten philosophischen Aspekt. Dennoch hat, nach einem Wort von Hans

³⁸ PIUS XII., obige Anspr., gl. Zit.

³⁹ PIUS XII., Aus einem Brief an Erzbischof von Rio de Janeiro, zit. in: SKZ 34 (1951).

⁴⁰ VERORDNUNG über die Anerkennung von Maturitätsausweisen durch den Schweiz. Bundesrat: 20. Jan. 1925, Art. 15, 2. Absatz.

⁴¹ KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 19.

von Orelli⁴², Rektor am Freien Gymnasium in Zürich, «die weltanschauliche Grundlage ihrer Tätigkeit bei keiner dieser Schulen eine systematische Darstellung erfahren . . . Wie die protestantischen Kirchen, wissen die protestantischen Gymnasien nichts von einer maßgebenden, sondern von verschiedenen Philosophien, von denen keine das Merkmal des Endgültigen an sich hat.» Ueber die Philosophie hinaus ist aber auch beim protestantischen Gymnasium die Ueberzeugung grundlegend, «daß die Jugend das Wichtigste nicht der Wissenschaft, sondern der biblischen Offenbarung zu entnehmen hat⁴³.» So sieht auch die protestantische Gymnasialbildung den Ausgangs- und Zielpunkt ihres Erziehungsauftrages nicht im Menschen, sondern in Gott⁴⁴.

Katholiken und Protestanten orientieren also ihre Bildungsgüter in der Wertabstufung nach Gott, als letzter Bildungsinstanz, wenn auch das den Katholiken in ihrer wesentlich *geschlossenen* Weltanschauung ziel-sicherer möglich ist.

III. Die Bereiche der Bildungsgüter

Wenn das *humanistische Gymnasium* die im Menschen angelegte Wesensform und verantwortungsbewußte sittliche Persönlichkeit in Ausrichtung auf die «Humanitas» entfalten möchte, sucht es das Ziel anhand der übernommenen gymnasialen Bildungsgüter aus Natur, Kultur und, versuchsweise, der Philosophie, zu erreichen. Damit sind diese Wertgehalte nicht nur Bildungsmittel, sondern haben ihren Eigenwert als Wissensgut. Das *christliche Gymnasium* bejaht diese immer gültigen Werte, auch aus der heidnischen Antike, um zu einem tiefen Verstehen und Erleben überzeitlicher Formen und Werte zu gelangen, die unsere moderne Kultur der Tradition verdankt. Die Krönung dieser humanistischen Bildung und Erziehung aber sind die christliche Tra-

⁴² ORELLI VON, H., Die weltanschaulichen Grundlagen der konfessionellen protestantischen Gymnasien, in: KSGR 1941. Die philosophischen und religiösen Grundlagen des schweiz. Gymnasiums, S. 35.

⁴³ ORELLI VON, H., op. cit., S. 36.

⁴⁴ Vgl. ORELLI VON, H., op. cit., S. 37.

dition und die Offenbarungswerte des Evangeliums, «welches das menschliche Denken», nach einem Wort PIUS XII. «wie ein Sauerteig ganz durchdringe⁴⁵».

So wird das christlich-humanistische Bildungsideal in ihrer *vornehmsten Aufgabe* der Jugend

«das Bild des Schöpfers nach dem Urbild des Erstgeborenen der ganzen Schöpfung bleibend einprägen und ihr so starke Widerstandskraft geben, daß sie nicht im Wirbel des heutigen bürgerlichen und sozialen Lebens entartet, sondern sich vielmehr vervollkommen⁴⁶».

1. Die Naturwissenschaft und die Mathematik

Wenn sich das Gymnasium die Aufgabe stellt, den jungen Menschen in einer sinnvollen Allgemeinbildung an objektiven Wertgehalten zu bereichern und seine subjektiven Beziehungen aufzuzeigen, stellt es ihn auch der Natur und ihren Gesetzen gegenüber. Wie der Bericht der Studienkommission der KSGR vom Jahre 1948 über die Gegenwartsfragen des Gymnasiums mit Recht betont, darf sich diese Natur nicht als eine bloße Sammlung von Tatsachen zeigen, sondern diese Welt wird eine Aufgabe für den Menschen, eine Aufgabe des Erkennens und Wirkens.

In seiner *kritischen* und *synthetischen* Tendenz möchte das *katholische Gymnasium*, wenn es auch nicht *schöpferische*, wissenschaftliche Arbeit beansprucht, Hypothesen von sicherem Ergebnis scheiden⁴⁷ und ein Einheitsbild schaffen.

Diese *kritische* Sichtung des Bildungsgutes leitet sich ab vom Motiv der *Wahrheitsliebe*, welches den Lehrer und Schüler bewegt⁴⁸.

⁴⁵ PIUS XII., Anspr. an den Kongreß römischer Akademiker: 24. 5. 53, DR XV, S. 164, SS 1857, Orig. ital.

⁴⁶ PIUS XII., AAS XLIV (1952) 582f., SS 1820, Orig. ital.

⁴⁷ Vgl. PIUS XII., AAS XLIV (1952) 583, SS 1823, Orig. ital.
Vgl. AAS XXXII (1940) 494f.: 10. 11. 40. / AAS XLV (1953) 406: 14. 5. 53.

⁴⁸ Vgl. PIUS XII., Radioanspr. an die Teilnehmer des 4. Interamerikanischen Kongresses für kath. Erziehung in Rio de Janeiro: 5. 8. 51, AAS XLIII (1951) 597, SS 1628, Orig. portug.

Anspr. an Studenten und Professoren der Universität von Rom: 15. 6. 52, AAS XLIV (1952) 586, SS 1833, Orig. ital.

Aber auch zwischen der objektiven Wahrheit, die als solche erkannt wird, und deren *Deutung* und *Systematisierung*, muß das oberste Prinzip der Wahrheit gelten⁴⁹.

Zu einer *Synthese der Bildungswerte* im Interesse einer objektiven Gesamtschau nimmt der Papst Stellung mit den Worten:

«Nun besteht der Akt des Erkennens wesentlich darin, die *Mannigfaltigkeit* des Wirklichen zur geistigen *Einheit* zu verknüpfen, in der Komplexität einer Gegebenheit die unveränderlichen Elemente zu entdecken, die ihre Anordnung erklärt und rechtfertigt, um schließlich in synthetischen Formeln die Gesetze auszudrücken, welche die Tatsachen bestimmen. Das Gebiet der Naturwissenschaften, wo der Determinismus der Materie herrscht, bietet ein eigenes Feld für die Tätigkeit des Geistes und läßt leichter die Ausarbeitung genauer Regeln zu⁵⁰.»

Auch die Naturwissenschaften müssen im Unterrichtsverfahren und in der Stoffauswahl wieder ein Hauptgewicht auf die Formalbildung legen. Darum stellt die Studienkommission des KSGR über die Gegenwartsfragen des Gymnasiums vom Jahre 1948 die Forderung, die der Naturwissenschaft «eigenen Methoden der *Induktion* und der *Deduktion* in ganz besonderem Maße» zu betonen⁵¹. Nach dem gleichen Bericht der Studienkommission der KSGR sind die naturwissenschaftlichen Disziplinen vor allem zwei Gefahren ausgesetzt: «Jener, des äußern Systemzwangs, des Bedürfnisses nach möglichst vollständiger Uebersicht über den Stoff, und der andern: daß bestimmte Teile behandelt, oder besonders eingehend behandelt werden nicht wegen ihres besondern Bildungswertes, sondern aus irgendwelchen Nützlichkeitsgründen⁵².» Die Forderung PIUS XII., die Sinnzusammenhänge innerhalb der Naturwissenschaft aufzuzeigen, deckt sich nicht mit der angedeuteten Gefahr nach «möglichst vollständiger Uebersicht über den Stoff». Der Papst fordert nicht Stofffülle, sondern *elementare Zusammenhänge* und *Sinndeutung*⁵³.

⁴⁹ Vgl. PIUS XII., Anspr. an Vererbungswissenschaftler: 7. 9. 53, AAS XLV (1953) 602, SS 1125f., Orig. franz.

Vgl. AAS XLIII (1951) 35: 8. 12. 50.

⁵⁰ PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer des Internat. Instituts für Statistik: 11. 9. 53, OR vom 12. 9. 1953.

⁵¹ KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 63.

⁵² KSGR 1948, op. cit., S. 64.

⁵³ Vgl. PIUS XII., Anspr. an die Päpstliche Akademie der Wissenschaften: 24. 4. 55, DR XVII, S. 49ff., SKZ 19/20 (1955), Orig. franz.
Vgl. DR XII, S. 117: 18. 6. 50.

So könnte einer *Verflachung* des Wissens und einem einseitigen *Nützlichkeitsdenken* begegnet werden.

Gegen *zersplitterte Wissensfülle* und einseitiges *utilitaristisches Zweckdenken* nimmt auch der Bericht der Subkommission II über das Ergebnis freier Diskussion und Beratung Stellung. Vor allem wird betont, «daß der Unterricht in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern am Gymnasium, genau wie der übrige Gymnasialunterricht, nicht bloß als notwendige Vorbereitung für bestimmte, spätere akademische Studien betrachtet werden darf, sondern als eine der notwendigen Komponenten für die Verwirklichung des gymnasialen Bildungszieles schlechthin⁵⁴».

Aehnlich sprechen sich Professoren der Universität Freiburg über den naturwissenschaftlichen Unterricht am Gymnasium aus. *Giovannini*⁵⁵ fordert, um das gymnasiale Bildungsziel der *Chemie* und der *Naturwissenschaft* allgemein zu erreichen, daß das Gymnasium sich unbedingt beschränke, nach dem Motto: *Non multa, sed multum!* Es geht nicht um ein quantitatives, oberflächliches Wissen, sondern um eine wahre Verstandesbildung, die mit der Kenntnis auch die jedem Fach *charakteristische Denkform* sich aneignet.

An der Konferenz der *Physik- und Mathematiklehrer* der Schweizerischen Benediktinergymnasien vom Jahre 1954 stellt Universitäts-Professor *Huber*⁵⁶ die Forderung, daß die Abiturienten bezüglich Stoffwahl so unterrichtet werden sollen, daß ihnen vor allem die *Prinzipien* klar sind. Experimente sollen in der Physik möglichst wenige gemacht werden, dafür soll aber ihre *mathematische Begründung* tiefer sein. Es sollte kein Experiment vorgeführt werden, das nicht nachgerechnet und geprüft wird. Unsere Schüler sollen am Gymnasium so weit kommen, daß sie in der Physik klares *physikalisches und mathematisches Denken* sich aneignen.

Der Vorwurf, daß das Gymnasium von seiten der naturwissenschaftlichen Fächer überlastet werde, kann sich nicht auf die Stundenzahl erstrecken, wie an der Osterkonferenz der Schweizerischen Benediktiner-

⁵⁴ GH 4 (1955) 206.

⁵⁵ GIOVANNINI, E., Problèmes de l'enseignement de la chimie au Gymnase, Conférence faite à Genève, le 2 octobre 1954, devant la Société suisse de professeurs de sciences naturelles, in: GH 3 (1955) 140.

⁵⁶ Vgl. PROTOKOLL der Konferenz der Physik- und Mathematiklehrer Schweiz. Benediktinergymnasien: 28. 12. 1954 in Einsiedeln, S. 2.

kollegien im Jahre 1953 von P. Knüsel⁵⁷ anhand eines chronologischen Ueberblickes über die Stundenverteilung seit 1894 nachgewiesen wurde. Einspruch gegen Ueberlastung der naturwissenschaftlichen Fächer am humanistischen Gymnasium läßt sich daher eher aus der Stofffülle rechtfertigen⁵⁸.

Die *Mathematik* leistet «als abstrahierendes Ordnen, Zusammenfassen und Trennen von Mengen und Raumgebilden, und als Anleitung zum Erfassen und Anwenden der Denkgesetze und Methoden⁵⁹» einen spezifischen Beitrag zur formalen Denkschulung am Gymnasium. Die *Hauptfunktion* der Mathematik am Gymnasium besteht also in der Formalbildung, in der Entwicklung und Uebung rein *logischer Fähigkeiten* und in der Erfahrung strenger und abstrakter Gesetzmäßigkeit, in der Einsicht gegenseitiger Beziehung und Abhängigkeit räumlicher und zeitlicher Größen, in der Schulung des vergleichenden, unterscheidenden und ordnenden Geistes gegenüber der Mannigfaltigkeit und Zufälligkeit der Erscheinungen⁶⁰.

Wie in den naturwissenschaftlichen Fächern fordert die Hochschule auch vom mathematischen Bildungsbereich: multum, non multa — «eine auf gründlichem Verständnis beruhende Vertrautheit und Sicherheit im Bereich der elementaren mathematischen Disziplinen⁶¹». In diesem Sinn spricht sich der Verein Schweizerischer Ingenieure und Architekten aus, wenn er in seinem Bericht zur Ausbildung der zukünftigen Ingenieure an der Mittelschule betont, «daß die Mittelschule (d. h. in erster Linie das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium) mehr Gewicht auf eine umfassende Allgemeinbildung lege; daß das Stoffquantum zugunsten einer Vertiefung des Studiums reduziert werde; daß der Lehrstoff nach oben abgegrenzt werde, um Wiederholung des Stoffes an der Hochschule zu vermeiden⁶²».

⁵⁷ KNUESEL, P. L., Referat an der Osterkonferenz der Schweiz. Benediktinerkollegien: 9./10. 5. 1953 in Sarnen. Der naturwissenschaftliche Unterricht in seiner Stellung zum humanistischen Gymnasium, veröffentlicht in: Sarnen Kollegi Chronik, 4 (1953) 101—103, 1 (1954) 5—9.

⁵⁸ Vgl. ferner: CANTIN, E., Etudes scientifiques et le latin, in: GH 4 (1956) 264—268.

⁵⁹ KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 62.

⁶⁰ KSGR 1948, op. cit., S. 62.

⁶¹ WITTENBERG, A., Mathematik als humanistisches Bildungsfach im Mittel-schulunterricht, in: GH 3 (1956) 216.

⁶² PROTOKOLL der 38. Konferenz der KSGR, S. 18.

Es fehlt aber auch nicht an Stimmen, welche den *Eigenwert der Mathematik* im Rahmen der Kulturgeschichte als humanistisches Bildungsfach betonen. «Es wäre sehr zu wünschen», schreibt Studer⁶³, daß der Mathematiklehrer auch die kulturgeschichtliche Bedeutung seines Faches wenigstens in groben Zügen kennen würde . . .»

Wenn auch der Mathematik der Eigenwert als humanistisches Bildungsfach nicht abgesprochen werden darf, hat sie im Bildungsprozeß doch primär die Aufgabe, eine strenge geistige Zucht, eine intellektuelle theoretische Bildung durch logische Schärfung und präzise sprachliche Formung zu erreichen⁶⁴.

a) Naturwissenschaft und Philosophie

Die mehr gefühlsmäßige oder experimentell interessierte Einstellung des Jugendlichen stellt im gymnasialen Anliegen einer integralen, harmonischen Bildung uns die Aufgabe der Verstandeserziehung im streng wissenschaftlichen Sinn. Die metaphysischen und erkenntnistheoretischen Voraussetzungen der Einzelfächer verlangen nach einer logischen Denkform durch philosophische Vertiefung.

Auf drei Wegen kann die philosophische Bildung der Jugend angestrebt werden. Das *katholische Schweizer Gymnasium* geht den ersten Weg, indem es in den zwei Abschlußklassen anhand eines *philosophischen Systems* eine Einführung in die aristotelisch-thomistische Philosophie⁶⁵ und Ethik bietet. Ein *zweiter*, oder eine Weiterführung des ersten Weges auf das Gebiet der Philosophie stünde darin offen, daß die *Einzelfächer* bis auf ihre *metaphysischen Grundlagen* weitergeführt würden, um den philosophischen Gehalt zu heben. Dadurch würde als metaphysische Vertiefung eine *philosophische Enzyklopädie* geschaffen als *tragende Grundfeste* aller Bildungswerte. Diese ontologischen Grundwerte würden anderseits eine bindende Mitte der einzelnen Fächer ermöglichen. Der *dritte* Weg bestünde in der philosophischen Lektüre. Der Schüler würde an die

⁶³ STUDER, E., Ueber die Ausbildung des Mathematikers der höheren Mittelschule, in: GH 1 (1956) 18f.

SCHUBARTH, E., Die Welt der mathematischen Formeln, in: Festschrift zu Ehren von alt Rektor Dr. Hans Fischer. S. 147—162.

⁶⁴ Vgl. KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 62.

⁶⁵ Vgl. KÄELIN, P. B., Lehrbuch der Philosophie, 2 Bände, 4. Aufl. bearbeitet von FAEH, P. R., Selbstverlag Benediktinerkollegium Sarnen 1950/54.

Quellen philosophischer Werke, oder doch philosophischen Gehaltes, herangeführt⁶⁶.

Im Sinn eines «*Studium generale*», welches in der gegenwärtigen Bildungssituation immer wieder *zentral*, aber dennoch vieldeutig in den Vordergrund tritt, würde so ein notwendiges Bildungsanliegen der heutigen Zeit verwirklicht. Durch ein «*Studium generale*» würden Fundament, tragende Mitte und Gewölbeabschluß in der Verfächerung der einzelnen Bildungsgüter geschaffen. Auf diesen natürlichen Voraussetzungen könnte der einheitliche Aufbau des Wissens umso sicherer auch vom Offenbarungswissen gekrönt werden. Im Zusammenhang mit den Naturwissenschaften möchte das «*Studium generale*» als philosophische Grundwissenschaft an dieser Stelle soweit diskutiert werden, als es dem konkreten Gymnasial-Anliegen entspricht.

Durch die Fülle neuer Bildungswerte, nicht zuletzt naturwissenschaftlicher Richtung, wurde die einheitliche, mittelalterliche Bildungswelt zerstört und machte einer individualisierenden Platz. *Antinomien* verschiedener Bildungsbereiche werden geltend gemacht, und objektive Wahrheits- und Wertnormen werden suspendiert oder geleugnet. Die *Wahrheit* selbst wird zur *Funktion* einer Bildungsepoche, und Weltanschauungen werden Erzeugnisse verschiedener subjektiver Denkformen. G. Kerschenssteiners⁶⁷ Grundaxiom des Bildungsprozesses, wonach die Bildung des Individuums nur durch jene Wertgehalte ermöglicht wird, die der Entwicklungsstruktur ganz oder teilweise adäquat sind, birgt gewiß einen richtigen Gesichtspunkt, kann aber nur im methodisch-didaktischen Vorgehen Anwendung finden. Die *objektive, hierarchische Wertordnung* als solche bleibt bestehen. Eine einseitig psychologisierende Methode des Bildungsprozesses würde die objektive Wertordnung gefährden und einer subjektiven Wahl aller Bildungsgehalte freie Bahn schaffen, wodurch die geschlossene Bildungseinheit unmöglich würde. Der Nützlichkeitsstandpunkt würde das humanistische Bildungsideal verblassen lassen.

«Im Ringen um diesen Angelpunkt der ‚Welt‘, um die Sinnhaftigkeit des Daseins, wie um den Zentralpunkt eines Kosmos der Wissenschaft-

⁶⁶ Vgl. SOEHNGEN, G., Katholischer Geist und Gehalt in der philosophischen Vertiefung der höheren Schulbildung, in: SCHNEIDER, FR., Katholisches Kulturgut als Bildungstoff, S. 180–196.

⁶⁷ KERSCHENSTEINER, G., Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, ⁸1953, besonders S. 71.

ten», stellt R. Schwarz⁶⁸ folgende Gesichtspunkte eines «Studium generale» auf:

1. Die Wiedergewinnung des Einheits- und Ganzheitsgedankens im Sinne der humanistischen «Universitas litterarum».
2. Die Wiedergewinnung eines gültigen Bildungsauftrages, der in Verschränkung von Fach- und Allgemeinbildung die Nur-Spezialisten-Ausbildung überwinden soll ...
3. Die Wiedergewinnung der Hochschule als Gemeinschaft, die in der «Universitas magistrorum et studentium» das individualistische Nebeneinander ebenso überwindet, wie das Kollektiv eines anonymen Privatstudiums.
4. Die Wiedergewinnung der politischen Verantwortung des Akademikers zur Ueberwindung der Spaltung zwischen Hochschule und Öffentlichkeit.

Wenn auch R. Schwarz diese Punkte auf der Universität verwirklicht sehen möchte, kann das Gymnasium sich doch den ersten Punkt einer *Sinnintegration* zu eigen machen, um eine *Tiefe* und *geordnete Ganzheit* im Bildungsgebäude zu gewinnen.

Gerade in den *naturwissenschaftlichen Fächern* kann die *Philosophie* eine metaphysische Grundlage quantitativen Zweckdenkens geben.

PIUS XII. betont in seiner Ansprache an die Päpstliche Akademie der Wissenschaften am 24. April 1955, daß die Naturwissenschaften unbedingt der Philosophie bedürfen, um in die *innerste Struktur des Stofflichen* einzudringen⁶⁹.

«Ein anatomisches Bild vom Wissen, aus dem das Leben entflohen scheint», muß mit dem «Hauch lebendiger Einheit» beseelt werden. Die *Philosophie* schafft in der *Verfäucherung* diese *Einheitssynthese* und läßt ein organisches Lehrgebäude entstehen⁷⁰.

Der Papst bedauerte die Trennung der Experimental-Wissenschaft und der Philosophie eines kritischen Realismus. Diese Scheidung führt nämlich dazu, daß man sich mit bloßen Tatbeständen zufrieden gibt und auf *umfassende Einsicht* und *genial umfassende Synthese* verzichtet⁷¹.

⁶⁸ SCHWARZ, W., Die Bildungsidee eines Studium generale, in Zeitschr.: Wissenschaft und Weltbild, März 1955, Wien, S. 20.

⁶⁹ Vgl. PIUS XII., AAS XLVII (1955) 397f., SKZ 19 (1955) 126, Orig. franz.

⁷⁰ Vgl. PIUS XII., Anspr. an die Päpstl. Akademie der Wissenschaften: 24. 4. 55, AAS XLVII (1955) 398, SKZ 19 (1955) 126f., Orig. franz.

⁷¹ Vgl. PIUS XII., gl. Anspr., AAS XLVII (1955) 401, SKZ 20 (1955) 139.

Die Doktrin des «allgemeinen Lehrers», des heiligen *Thomas von Aquin*, ermöglicht nach PIUS XII. als philosophische Grundwissenschaft der Naturwissenschaft am sichersten eine Synthese des Wissens und erlaubt ihr, auch in die innerste Struktur des Stofflichen einzudringen⁷².

Aus dem Bewußtsein einer *letzten Synthese* zwischen Naturwissenschaft, Philosophie und christlichem Glaubensgut, ermuntert der Papst die Teilnehmer am vierten Internationalen Thomistenkongreß im Jahre 1955, «die Doktrin des engelgleichen Lehrers zu den wichtigsten Strömungen des modernen und zeitgenössischen Denkens in Beziehung zu bringen». Er sagt:

«Damit bekundet ihr zu Recht die Auffassung, daß es auch unter den Problemen von heute keine Frage gibt, die nicht durch Anwendung des einen oder andern Grundsatzes von Thomas geklärt werden könnte. Ihr seid der Ansicht, niemand könne in Zweifel ziehen, wie nützlich es ist, diese Lehre gründlich zu kennen, wenn man sich nicht leichtfertig von den Modephilosophen fortreißen lassen will, die ein kurzes Leben haben und nichts zurücklassen als Verwirrung und Skeptizismus⁷³.»

In der gleichen Ansprache am vierten Internationalen Thomistenkongreß 1955 beweist PIUS XII. den Bankrott der mechanischen Hypothesen und zeigt, daß die gewissenhafte Beobachtung wissenschaftlicher Forschung zur Schwelle der aristotelisch-thomistischen Philosophie geführt habe. So bietet der Hylomorphismus auf dem Gebiete der praktischen Forschung, besonders im Mikrokosmos, eine willkommene Erklärung.

«Die Theorie von Materie und Form, von Potenz und Akt ist in der Lage, den Bedürfnissen der modernen Wissenschaft mit einem Licht zu Hilfe zu kommen, das gut zu den Ergebnissen der Forschungen über Atom und Elektronen paßt⁷⁴.»

In einer zweiten Frage, in der er zu einem extremen mechanistischen Determinismus und probabilistischen Indeterminismus im Mikrokosmos Stellung nimmt, findet er wiederum die Lösung im thomistisch-philosophischen Denken⁷⁵.

⁷² Vgl. PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer am 4. Internat. Thomistenkongreß: 14. 9. 55, AAS XLVII (1955) 683, HK 3 (1955) 136f., Orig. franz.

⁷³ PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer am 4. Internat. Thomistenkongreß: 14. 9. 55, AAS XLVII (1955) 684, HK 3 (1955) 136ff., Orig. franz.

⁷⁴ PIUS XII., gl. Anspr., AAS XLVII (1955) 686.

⁷⁵ Vgl. PIUS XII., gl. Anspr., AAS XLVII (1955) 688.

Schließlich geht der Papst auf die Beziehungen zwischen Materie und Energie ein⁷⁶. Er schließt die Ansprache an den vierten Internationalen Thomistenkongreß 1955 mit dem Wunsch, daß der Philosoph sich in die Ergebnisse der Experimental-Wissenschaft vertiefe und, trotz des Eigenwertes eines jeden Wissenszweiges, eine harmonische Einheit des Bildungsgebäudes erstehen lasse⁷⁷.

b) *Naturwissenschaft und Werkoffenbarung Gottes*

Nach dem Wort PIUS XII. erlaubt das Studium der Naturvorgänge

«aus nächster Nähe die Wunder zu beobachten und zu deuten, die der Allerhöchste in die Wirklichkeit der Dinge geschrieben hat. Ja, die *geschaffene Welt* ist tatsächlich eine *Offenbarung der Weisheit und Güte Gottes*, weil alle Dinge von ihm ihr Dasein haben und seine Größe widerspiegeln. Jede von ihnen ist wie eines seiner Worte und trägt das Kennzeichen von dem, was wir das Uralphabet nennen könnten, jene natürlichen und allgemeinen Gesetze, die aus noch höheren Gesetzen und Harmonien fließen und deren ganze Weite und absoluten Charakter das Denken zu ergründen sucht⁷⁸.»

Sowohl das weite Universum wie der Mikrokosmos verkünden Gottes Größe:

«In ihm, dem Schöpfer des Universums, sind alle Schätze der Weisheit und Wissenschaft enthalten⁷⁹. In ihm sind die Urtypen der wunderbaren Planetenbahnen, die sich um die Sonne bewegen⁸⁰.»

Dann spricht der Papst vom Atom:

«Die neueste Physik sieht in ihm einen Mikrokosmos im wahren Sinn des Wortes, in dem sich so tiefe Geheimnisse verbergen, daß trotz der feinsten Untersuchungen und dem Gebrauch der modernsten mathematischen Instrumente, die Forschung heute noch in ihren Anfängen dasteht...⁸¹»

⁷⁶ PIUS XII., gl. Anspr., AAS XLVII (1955) 688f.

⁷⁷ Vgl. PIUS XII., gl. Anspr., AAS XLVII (1955) 691, HK 3 (1955) 136ff., Orig. franz.

⁷⁸ PIUS XII., Anspr. an die Päpstliche Akademie der Wissenschaften: 24. 4. 55, AAS XLVII (1955) 394, SKZ 19 (1955) 125, Orig. franz.

Vgl. ferner: PIUS XII., Anspr. an die Mitglieder der ital. Aerzte- und Biologengesellschaft: 12. 11. 44, DR VI, S. 184, SS 2219, Orig. ital.

⁷⁹ KOL 2.3.

⁸⁰ PIUS XII., Anspr. zur Eröffnung des 6. Jahres der Päpstlichen Wissenschaften: 30. 11. 41, DR III, S. 272, Orig. ital.

⁸¹ Vgl. PIUS XII., gl. Anspr., DR III, S. 275.

Ueber die wunderbare Einheitssynthese in der Schöpfung⁸², die der Akademiker wissenschaftlich erfaßt, muß er hinaussteigen zum *Herrn und Meister der Wissenschaft*, der sie schuf, dem Schöpfer der Materie und ihrer Gesetze. Gott ist der Beherrscher und Gesetzgeber des Universums, der Ordnung in der Vielheit und Verschiedenheit der geschaffenen Dinge⁸³.

2. Die Bildungsgüter aus dem Reich der Kultur

Wenn auch das katholische Gymnasium den Bildungswert der Naturwissenschaft durch die philosophisch und religiös begründete, synthetische Kraft zu steigern vermag, muß die Naturwissenschaft doch gegenüber den Geisteswissenschaften die Werthierarchie wahren. Trotzdem PIUS XII. jeden menschlichen Fortschritt in den Naturwissenschaften lobt⁸⁴, warnt er doch vor einer *einseitigen Wertverschiebung ins Materielle*. In seiner Ansprache vom 30. Januar 1949 an Lehrer und Schüler römischer Mittelschulen sagt er:

«Wir kennen sehr gut die Bestrebung der *Technik* von heute, die immer mehr über die Geisteswissenschaft triumphieren möchte. Es wird Gefahr bestehen, wenn ihr euch so stark ins Materielle versenkt, den Sinn für *christliche Kultur* zu verlieren oder abzuschwächen, die christliche Kultur, die so reich ist an Wahrheits- und Weisheitswerten und ganz erfüllt von dem, was die Antike an ewig Gutem besaß⁸⁵.»

«Kein Wunder», sagt der Papst, daß diese Technik «nur zu oft das Auge, besonders der Jugend, blendet, einer Jugend, die ihrem Zauber ganz erliegt und so Gefahr läuft, Blick und Sinn für alles, was geistig, übersinnlich und innerlich, für alles, was religiös, übernatürlich und ewig ist, zu verlieren⁸⁶.»

Das *Gegengewicht* gegen die Umwertung aller Werte zugunsten der Materie sieht PIUS XII. im *Vertrauen auf Gottes Vorsehung* und in den *Schulen christlicher Kultur*⁸⁷.

⁸² Vgl. PIUS XII., gl. Anspr., DR III, S. 275.

⁸³ Vgl. PIUS XII., gl. Anspr., DR III, S. 275f., DR I, S. 400: 3. 12. 39. DR IX, S. 441ff.: 8. 2. 48, DR XII, S. 373: 19. 12. 50, DR XIV: 7. 9. 52, DR XIII, S. 393ff.: 22. 11. 51.

⁸⁴ Vgl. PIUS XII., Anspr. an die ital. Jugend der KA: 12. 9. 48, AAS XL (1948) 411f., Orig. ital.

⁸⁵ Vgl. PIUS XII., DR X, S. 356, Orig. ital.

⁸⁶ PIUS XII., Anspr. an die ital. Jugend der KA: 12. 9. 48, AAS XL (1948) 411, SS 338, Orig. ital.

⁸⁷ PIUS XII., Radioanspr.: 13. 11. 39, DR I, S. 381. Orig. engl.

a) *Die Kirche und die Kulturkreise*

Trotz der *Kulturfreudigkeit* der Kirche, die ihrem sittlichen und religiösen Leben entspringt, identifiziert sie sich mit *keiner* Kultur⁸⁸.

In einer Ansprache an die Internat. Union der Institute für Archäologie, Geschichte und Kunstgeschichte geht der Papst näher auf die Frage ein, warum sich die katholische Kirche mit keiner Kultur identifiziere:

«Wir behaupteten damals, die katholische Kirche identifiziere sich mit keiner Kultur. Welches ist der tiefste Grund dieser Einstellung? Diese Einstellung ergibt sich prinzipiell aus der *radikalen Unabhängigkeit der Religion gegenüber der Kultur*. Die Kultur ergibt keinen Maßstab für die religiösen Werte⁸⁹.»

b) *Die Einordnung der Kulturgüter in die Hierarchie der Bildungswerte*

Das heutige Gymnasium schöpft seine kulturellen Bildungswerte vorzüglich aus dem griechisch-römischen Kulturkreis der Antike und aus der Neuzeit. Der frühchristlichen und mittelalterlichen Kultur begegnet der Jugendliche nicht so sehr direkt an der Quelle der Literatur, als vielmehr mittelbar durch die moderne Geschichtsschreibung und systematische Literatur. Wenn auch das christliche Gymnasium gerade in neuester Zeit höchste Bildungswerte, wie sie in den Evangelien, Apostelbriefen, Kirchenvätern und Kirchenschriftstellern enthalten sind, als religiösen Grundwert jeder Kultur sinnvoll in ihre aktuelle Lektüre aufgenommen hat, blieb doch das *Alte Testament* als Vorstufe der Vollendung in Christus weitgehend unberücksichtigt.

Religiöse Werte stehen über kulturellen Gütern. Der göttliche Gründer der Kirche, Jesus Christus, hat in kultureller Hinsicht kein Gebot und kein Ziel festgelegt. So betont PIUS XII.:

«Das Ziel, das Christus ihr (der Kirche) angibt, ist streng *religiös*; es ist sogar die Zusammenfassung von allem, was der Begriff Religion umschließt, die einzige und absolut wahre Religion: die Kirche muß die Menschen zu Gott führen, damit sie sich ihm ohne Rückhalt hingeben und so in ihm den vollkommenen inneren Frieden finden. Ja, das ist der Grund, warum Christus der Kirche seine ganze Wahrheit und seine ganze Gnade anvertraut hat.

Die Kirche darf niemals dieses streng religiöse Ziel aus dem Auge verlieren⁹⁰.»

⁸⁸ Vgl. PIUS XII., AAS XLVII (1955) 681, HK 2 (1955) 78, Orig. franz.

⁸⁹ PIUS XII., AAS XLIII (1956) 211, SKZ 16 (1956), Orig. franz.

⁹⁰ PIUS XII., Anspr. an die Internat. Vereinigung der Institute für Archäologie, Geschichte, Kunstgeschichte in Rom: 9. 4. 56, AAS XLVIII (1956) 212, SKZ 16 (1956), Orig. franz.

Darum dürfen religiöse Werte und deren Kenntnis im christlichen Bildungsideal nicht hinter kulturellen Werten zurückstehen. Wenn auch die *isrealitische Kultur des Alten Testamentes* die Blüte der hellenistischen Zeit nicht erreicht⁹¹, sind es doch *religiöse Werte*, die weit über der *heidnischen Antike* stehen. Zudem bildet das Alte Testament die religiöse, geschichtliche und psychologische Voraussetzung der neuen Ära in Christus. Durch die ersten palästinischen Gemeinden ist das Wort Christi «Das Heil kommt von den Juden⁹²» in Erfüllung gegangen. Die ersten Zeugnisse der Urchristen, Evangelien und Apostelbriefe, Liturgie und Symbole in den Katakomben berufen sich unmittelbar auf Gebräuche des auserwählten Volkes. Gewiß muß das Christentum die Grenzen des jüdischen Gesetzes überschreiten, doch vollzog es eine schöpferische Synthese zwischen Vergangenheit und Zukunft. Somit erhebt sich die Frage, ob nicht im Verhältnis zum Anteil, welchen die heidnisch-antike Kulturkreis im Bildungsgeschehen beansprucht, im Interesse einer christlichen Bildungseinheit dem Alten Testament mehr Beachtung geschenkt werden mußte⁹³.

Auch dürfen wir, selbst wenn wir den Bildungsanteil der Renaissance und des Humanismus voll würdigen, die geschichtliche Tatsache nicht übersehen, daß das früher so lebendige und all umfassende christliche Denken des Abendlandes seit dem Humanismus immer stärker verblaßte und verfiel. Die gläubige Blickrichtung auf die göttliche Offenbarung verlor immer mehr ihre *theozentrische Richtung* unter der Gewalt eines naturhaften Eigenwillens. Gewiß durfte die absolute Weltflucht der ersten Christen, die sich einem morschen Heidentum gegenüberstehen, einem Ideal weichen, das alle natürlichen Werte bejahte, welche die Weisheit und Allmacht des Schöpfers schuf. Doch die Bewegung des Humanismus

⁹¹ Vgl. PIUS XII., AAS XLVIII (1956) 211, SKZ 16 (1956), Orig. franz.

⁹² JOH 4.22.

⁹³ Vgl. DANIEL-ROPS, H., L'Eglise des Apôtres et des Martyrs, übers. von: FABIAN, M., und HOEFERT, H., Die Kirche zur Zeit der Apostel und Märtyrer, Zürich 1951.

MILLER, A., Die Rolle des Alten Testamentes in der Heilsgeschichte, in: Die Kirche in der Zeitenwende, Baderborn 1935, S. 46—55.

DODD, C. K., Gospel and Law. The relation of Faith and Ethics in early Christianity, Columbia University Press, New York, 1951.

KOPF, J., La loi indispensable pédagogue, in: Vie Spirituelle, Supplément 4 (1951) 185—200, Zeitschrift.

schoß über die Werthierarchie hinaus und damit auch über die religiös-sittliche Kraft seiner Vertreter⁹⁴.

PIUS XII. beschränkt das christlich-humanistische Ideal nicht im Sinn eines *einseitigen Humanismus* auf die Antike als Größe an sich. Vielmehr versteht er unter dieser Geistesströmung *alle positiv gestaltenden Werte*, die das Menschenbild formen und die natürlichen Errungenschaften antiken Geistes mit christlichen Werten verbinden.

«Jedenfalls steht es zum wenigsten fest — obwohl der Humanismus lange behauptet hat, ausdrücklich mit dem vergangenen Mittelalter in Widerspruch zu stehen —, daß sein ganzer Gehalt an *Wahrheit*, an *Gutem*, *Großem* und *Ewigem* der geistigen Welt des größten mittelalterlichen Geistes angehört, des heiligen *Thomas von Aquin*. In seinen Grundzügen bleibt sich der Begriff von Welt und Mensch, so wie er in der christlichen und katholischen Denkrichtung in Erscheinung tritt, im Wesentlichen gleich: so beim heiligen *Augustinus*, wie beim heiligen *Thomas* oder bei *Dante*, ebenso auch in der zeitgenössischen christlichen Philosophie⁹⁵.»

Wenn auch die Kirche kulturelle Werte hinter die religiösen zurückstellt, schätzt sie doch in der Tendenz, eine *Harmonie von Natur und Uebernatur* herzustellen, alle Werte der Kultur: So betont PIUS XII.:

«Man wagt nirgends mehr, der Kirche vorzuwerfen, sie zeige sich kulturfeindlich; die Kirche ihrerseits ist überzeugt, daß die Menschheit in ihr, vor allem andern, ihre *religiösen und sittlichen Quellen* schätzt und sucht. Und in der Tat sind es diese, welche die Haltung der Kirche gegenüber der Kultur bestimmen. Die Natur und die Offenbarung, die Geschichte und Erfahrung tun einmütig dar: wer sich kulturell betätigt, der setzt Fähigkeiten in die Tat um, die der Schöpfer selbst in die Natur hineingelegt hat, und führt einen Befehl aus, den er ausdrücklich gegeben hat: „Erfüllet die Erde und macht sie euch untertan“^{96 97}!«

So befürwortet die Kirche alle menschlichen Werte und jede Kultur, um eine letzte Harmonie von Natur und Uebernatur im persönlichen wie öffentlichen Leben zu erreichen⁹⁸.

⁹⁴ Vgl. PIUS XII., Anspr. an die Internat. Vereinigung der Institute für Archäologie, Geschichte, Kunstgeschichte in Rom: 9. 4. 56, AAS XLVIII (1956) 212, SKZ 16 (1956), Orig. franz.

⁹⁵ PIUS XII., Anspr. an den Internat. Kongreß für humanistische Studien in Rom: 25. 9. 49, AAS XLI (1949) 555, SS 357, Orig. franz.

⁹⁶ PIUS XII., Anspr.: 9. 4. 56 a. o. O., AAS XLVIII (1956) 212f.

⁹⁷ Vgl. PIUS XII., Anspr. an die Internat. Vereinigung der Institute für Archäologie, Geschichte, Kunstgeschichte in Rom: 9. 4. 56, AAS XLVIII (1956) 213, SKZ 16 (1956), Orig. franz.

⁹⁸ Vgl. PIUS XII., Anspr.: 9. 4. 56, a. o. O., AAS XLVIII (1956) 213.

c) Der antike Kulturkreis und die moderne Bildung

Für das *altsprachliche Gymnasium* stellt sich die aktuelle Frage nach Rang und Geltungsbereich *antiker Kulturgüter*. Die moderne mathematisch-naturwissenschaftliche Bildungstendenz, wie auch der Plan eines neu-sprachlichen Gymnasiums, erheben den Anspruch nach Gleichberechtigung mit der traditionellen Bildungsstätte. Darum muß untersucht werden, ob die alten Sprachen spezifische Vorzüge aufweisen, welche nur sie gewähren können, und welche so groß sind, daß sie den Platz, welchen sie im Bildungsgeschehen einnehmen, behaupten dürfen. Für das moderne, christliche Gymnasium dürften Ziel und Bedeutung eine gewisse Akzentverschiebung erleiden.

Es ist klar, daß antike Kulturgüter nicht nur altererbte Museumsstücke sein können, die pietätvoll konserviert werden. Auch genügt in christlicher Schau nicht ihr Beitrag zu einem rein natürlichen Humanismus, um den «autonomen, guten Menschen» heranzubilden. Ästhetische Werte und formalbildende Kraft griechisch-lateinischer Lektüre sind Einzelfaktoren im altsprachlichen Bildungsgeschehen. Tiefer erfassen wir die Bedeutung und den Auftrag der alten Sprachen darin, daß sie uns an die Quelle europäischer Kultur und Bildung führen. Durch sie wird das Verhältnis für die Vergangenheit erschlossen, auf der unsere Zeit aufbaut.

Der Bericht der Studienkommission der KSGR über «Gegenwartsfragen des Gymnasiums» vom Jahre 1948 geht konkret auf die Bedeutung der alten Sprachen ein. Dabei werden sowohl die Formal- wie Materialwerte hervorgehoben.

aa) Formaltbildung

Als tote Sprachen heben sie den Schüler «lexikalisch, stilistisch, stofflich in eine Sphäre der allgemeinen Bedeutungen, des gattungsmäßigen Denkens und des materiell uninteressierten Lernens⁹⁹». Weiter erwähnt der Bericht: «Die antiken Sprachen, vor allem Lateinisch, stellen in der strengen Ordnung und in der weitgehenden Eindeutigkeit ihres grammatikalischen Systems, in ihrer lexikalischen Schärfe und in der vielsagenden Kürze ihres Ausdrucks ein Mittel formeller und gedanklicher Schulung dar, wie es die modernen Sprachen mit ihren vielfachen assoziativen

⁹⁹ KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 52.

Vermengungen und Vermischungen und mit ihren mannigfachen Hilfskonstruktionen niemals sein können¹⁰⁰.»

Dieser *spezifische Vorzug der antiken Sprachen* beruht aber nicht nur in ihrem materiellen Gehalt, sondern auch in der *didaktischen Methode*, nach der sie gepflegt werden. Die modernen Sprachen werden nämlich besonders nach dem Nützlichkeitsstandpunkt gewertet und didaktisch gerichtet, während Latein und Griechisch besonders den Bildungszweck erstreben.

Im Gegensatz zu den modernen Sprachen dürfen wir besonders im Latein auf Grund gedanklicher Strenge und klarer Durchgeformtheit ein hervorragendes Mittel der Schulung logischer Schärfe und Klarheit sehen. Nach *Schadewaldt*¹⁰¹ ergänzt der Griechisch-Unterricht die Schulung des Verstandes durch die «Fülle von beweglichsten und lebendigsten Ausdrucksformen, die die griechische Sprache zu einem so wirksamen Instrument der Welterfassung und Weltdeutung in Poesie wie Prosa gemacht hat. Das Griechische ist so zur hohen Muttersprache nicht nur der Dichtung, sondern gerade auch der Philosophie geworden... Dazu kommt die große Welt- und Sachgemäßheit, die große «Gegenständlichkeit und Richtigkeit», mit der die Griechen ihre Worte, ihre Begriffe geprägt und voneinander abgegrenzt haben, wie wir dies erst in neuerer Zeit erkennen.»

*Zollinger*¹⁰² spricht dem Lateinischen primär die Formalbildung, dem Griechischen aber die Bedeutung für die Materialbildung zu, wenn er schreibt: «Sein Bildungswert (des Lateinischen) beruht — im Gegensatz zum Griechischen — nicht in erster Linie auf der Literatur, die es erschließt, sondern er beruht auf dem Ausdruckswert seiner Formen und auf der Strenge der Gesetze, die sein Leben regeln.»

bb) *Materialbildung*

Finden sich auch unter den antiken literarischen Kulturgütern Werte, die für jedes Gymnasium Bildungsgültigkeit haben, so weist doch das christliche Gymnasium im altsprachlichen Unterricht spezifisch neue Werte auf durch kritische Auslese und weite Synthese.

¹⁰⁰ KSGR 1948, op. cit., S. 53.

¹⁰¹ SCHADEWALDT, W., Sinn und Wert der humanistischen Bildung im Leben unserer Zeit, S. 10.

¹⁰² ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 59.

Allgemein gültig sind die Werke antiker Schriftsteller für das humanistische Gymnasium, weil sie als eigentliche *Prototypen der verschiedenen Literaturgattungen* gelten dürfen. Uebersetzungen als sekundäre Quellen können dem jungen Menschen nie den unmittelbaren Kontakt mit der Antike ersetzen. Schadewaldt¹⁰³ schreibt darüber: «Dabei ist es von Wichtigkeit, daß die unmittelbare, eigene Kenntnis des Griechischen wie des Lateinischen dem jungen Menschen das ermöglicht, was er aus Uebersetzungen niemals schöpfen kann: daß er durch das Studium und die Interpretation der literarischen Hauptwerke der Griechen und Römer eine wirkliche und unmittelbare Kenntnis von der inneren Denkart dieser beiden Völker, von der Art ihres Gestaltens gewinnt und so zu einer wirklichen, echten Begegnung mit den lebensmächtigen Gedanken und Gestalten jener beiden großen antiken Völker durchdringt.»

In seiner Apologie der alten Sprachen: «Sinn und Wert der humanistischen Bildung im Leben unserer Zeit» hebt Schadewaldt¹⁰⁴ folgende allgemein gültige Werte antiker Bildungsgüter hervor.

«Es sind zunächst die *gedanklichen Leistungen*, zumal der Griechen, die sie in den verschiedenen Bereichen ihrer Philosophie und Wissenschaft geleistet haben. Sie haben uns in verschiedenen Bereichen ihres Denkens höchst instruktive Modelle von der Welt und vom Menschen aufgestellt.»

Die Antike gibt ferner Anlaß zu einer *geschichtlichen Selbstorientierung*. «Die europäische Kultur gleicht, richtiger gesehen, einem riesigen lebendigen Gewebe, an dem ein unbekannter Webemeister beständig weiterwebt. Unsere Einzelkulturen sind die Muster in diesem Gewebe, und wir einzelnen Menschen wohl die kleinen Knötchen in ihm. Das Gewebe besteht, wie jedes Gewebe, aus den festen, durchgehenden Zetteln und den mit ihnen verflochtenen Einschlügen. Nun, die Zettel des Gewebes unserer europäischen Kultur sind vor allem drei: Griechentum, Römertum und Christentum . . . Im Sinne dieses Bildes ist es nicht so, daß Griechen- und Römertum nur als ein fernes, totes Traditionsgut daliegen¹⁰⁵.»

Weitere wissenschaftliche Voraussetzungen für die moderne Bildungsaufgabe finden sich in der Bedeutung von Griechisch, und besonders Latein, für unsere moderne Sprachvergleichung und die wissenschaftliche Terminologie.

¹⁰³ SCHADEWALDT, W., Sinn und Wert der humanistischen Bildung, S. 9.

¹⁰⁴ SCHADEWALDT, W., op. cit. S. 11.

¹⁰⁵ SCHADEWALDT, W., op. cit., S. 10.

d) *Der antike Kulturkreis in der christlichen Gymnasialbildung*

Bei aller Wertschätzung antiker Kulturgüter und ihrer formalen Verwendung im Bildungsgeschehen begnügt sich das christliche Gymnasium nicht mit dem natürlichen Menschheitsideal antiker Prägung, das sich immer wieder als Illusion entlarvt.

Unser Bildungsideal ist die «*Humanitas christiana*», das den Jugendlichen nach dem Vorbild Christi und in der Kraft seiner Gnade zur christlichen Persönlichkeit seiner Zeit gestaltet. Dennoch nimmt das katholische Gymnasium die gereifte Synthese, welche das Christentum in kritischer Begegnung mit der Antike vollzogen hat, in ihr Lehrprogramm auf. Die Antike soll zum Advent des christlichen Zeitalters werden und für ihre natürlichen Wertgehalte im Christentum ihre Erfüllung finden. «*Proponunt Graeci, assumunt Romani, concludunt Christiani*¹⁰⁶.»

Die *Assimilation der antiken Kulturwelt* forderte vom christlichen Geist mächtige Energie und war beeinflusst von der Siegesfreudigkeit und Entmutigung, Ueberschätzung und Geringachtung. Noch heute stellt der altsprachlichen Unterricht an den Lehrer die Forderung, kritisch zu sichten und synthetisch zu ordnen, vor allem aber auch mit christlicher Literatur der Urkirche zu bereichern.

Vom *Advent der Antike* und seiner *Erfüllung im Christentum* spricht PIUS XII. in einer Ansprache an die Mitglieder der römischen Akademie für dramatische Kunst, wenn er sagt:

«Nun können die Freunde der antiken Welt, vor allem Griechenlands, behaupten, daß in ihr ein geistiges Menschentum sich vorbildlich ausdrückt, an dem jede Zeit lernen kann . . . Wenn diese Gestalten hoch und erhaben erscheinen, wie es allgemein die Helden der Klassiker sind, so kann die innige Verbundenheit, die ihr euch mit deren Gedanken und Taten schafft, euch selber nur wachsen lassen und zu deren Größe erheben¹⁰⁷.»

«Wir vergessen dabei nicht, daß, wenn auch das Römische Reich durch Verbreitung der griechisch-römischen Kultur die ersten juristischen, rechtlichen und kulturellen Grundlagen Europas gelegt hat, doch das Christentum die Seelen der Völker am tiefsten geformt hat¹⁰⁸.»

Die letzte Vollendung aller menschlichen Werte aber gibt das Christentum:

«Die Heimholung der ‚*anima naturaliter christiana*‘ und die Vollendung der gei-

¹⁰⁶ AUGUSTINUS, *De civitate Dei*, II, 13.

¹⁰⁷ PIUS XII.; 14. 5. 51, DR XIII, S. 91.

¹⁰⁸ PIUS XII., Anspr. an Professoren und Studenten des «*Collège d'Europe*», Brüssel: 15. 3. 53, AAS XLV (1953) 183, SS 3895, Orig. franz.

stigen Fähigkeiten im natürlichen wie übernatürlichen Bereich geschieht durch Christus. So findet der *Humanismus seine Vollendung erst im Christentum*¹⁰⁹.»

Schon das *christliche Altertum* kannte die Fragestellung: Was trägt die antike-heidnische Literatur zur christlichen Jugendbildung bei. Der heilige *Basilius* († 379) legt seiner Ansprache: *Πρὸς τοὺς νέους*, das Thema zugrunde: «*Ὅπως ἂν ἐξ Ἑλληνικῶν ὠφελοῖντο λόγων* — Wie sie mit Nutzen griechische Schriftsteller lesen könnten¹¹⁰». Dabei stellt er die christliche Weisheit als Frucht der Seele über die weltliche Bildung — *κοσμικὴ παιδεία, παιδεύματα τὰ ἔξωθεν* — Weltliche Bildung ist Laubwerk, welches der Frucht Schutz und gefälliges Ansehen verleiht ... Jene heidnischen Schriften wollen nach dem Vorbild der Bienen benutzt werden, die nicht auf alle Blumen fliegen, noch ganze Blüten einheimsen, sondern einsaugen, was ihnen zuträglich ist, das übrige zurücklassend.»

Diesen Weg einer *kritischen Synthese* gegenüber antiker Werte ist die Kirche gegangen, wie PIUS XII. an der Eröffnung des vierten Jahres der Päpstlichen Akademie der Wissenschaften bemerkt:

«Sie bewahrt, und mehr noch, heiligt die Denkmäler und Tempel der heidnischen römisch-griechischen Größe ... In ihren Klöstern und Bibliotheken sprechen heute noch Homer und Vergil, Demosthenes und Tullius; und sie empört sich nicht darüber, daß neben dem Adler von Hippo¹¹¹ und der Sonne von Aquin¹¹² Plato und Aristoteles stehen ...^{113 114}.»

Wenn auch das Christentum sich mit keiner Kultur identifiziert, so war es doch vor allem die *griechische Antike*, welche durch ihre kulturellen Segnungen die *Wurzel* bildete, auf welche das *Christentum aufgepfropft* wurde. In seiner Ansprache vom 20. April 1948 betont der Papst diese Tatsache gegenüber griechischen Journalisten, wenn er sagt:

«Wenn man nur eure Heimat nennt, gewinnt man den Eindruck, ein Lied der Geschichte und Zivilisation zu singen. Das alte Hellas, oder vielmehr der Geist seines Volkes, hat die ganze Menschheit mit den Schätzen seiner *Sprache*, seiner *Literatur*, seiner *Gedanken* und *politischen Einrichtungen*, den Wunderwerken seiner *Kunst* und *Philosophie*, mit einem solchen Ueberfluß, mit einer solchen Vielfalt und Allgemeinheit bereichert, daß man nicht ohne Grund im Hellenismus die Wurzel und die natürliche Kultur des Abendlandes erblicken konnte, wie man im Christentum seine geistige Kultur erblickt.

¹⁰⁹ PIUS XII., Anspr. an griech. Journalisten: 20. 4. 48, DR X, S. 59, Orig. franz.

¹¹⁰ BASILIUS ST., in: Migne, Patrologia Graeca, Bd. XXXI, S. 563ff.

¹¹¹ AUGUSTINUS.

¹¹² THOMAS VON AQUIN.

¹¹³ PIUS XII., Anspr.: 3. 12. 39, DR I, S. 399ff., Orig. ital.

¹¹⁴ Vgl. PIUS XII., Anspr.: 29. 12. 50, DR XII, S. 395, Orig. franz.

Allerdings nicht so, als ob das Christentum das Monopol einer besonderen Zivilisationsform wäre. Es paßt sich leicht allen Zivilisationen an, es reinigt alles und gibt ihnen die Vollkommenheit ihres eigenen Charakters, indem es diese auf Gott ausrichtet, auf ein anderes, ewiges Leben; und durch seine eigene Tätigkeit *vervollkommenet das Christentum alle Kulturen nach dem Gehalt eines wahren und gesunden Humanismus*. Es ist nicht weniger wahr, daß, zeitlich gesehen, es diese Kultur ist, dessen Wurzel der Hellenismus ist, auf der die christliche Religion sich aufpfropfte. Und wenn im Laufe der Jahrhunderte diese fruchtbare Verbindung allmählich verwirklicht wurde, ist der Ausgangspunkt dieser Entwicklung nicht in den Schriften des Neuen Testaments zu suchen, dessen Originaltext *griechisch* ist¹¹⁵»

Wenn schon der lebendige Kontakt zwischen griechisch-römischer Kultur und der Jugend von heute nur durch unmittelbare Berührung mit den Urtexten erreicht wird, gilt das Gleiche von der Interpretation der Heiligen Schrift. Dürfte es nicht *vornehmste Aufgabe* des Griechisch-Unterrichtes sein, daß der christliche Akademiker als schönste Frucht dieses Sprachstudiums, das *Buch der Bücher* später im *Urtext* lesen und verstehen könnte. Als führender Laie besäße er im Dienste der katholischen Aktion lebendiges Wissen, das ihn in seiner persönlichen Lebensführung, wie auch in seiner sozialen Verantwortung zu durchgeistigtem Können und geläutertem Wollen führen würde.

Praktisch ließe sich diese vornehme Aufgabe am katholischen Gymnasium dadurch verwirklichen, daß der Lehrer der alten Sprachen, der zumeist Priester ist, zugleich den Religionsunterricht erteilen würde.

Auch das *Latein* bekommt in der Sicht einer umfassenden katholischen Gymnasialbildung seine spezielle Bedeutung. Gewiß ist schon gegenüber den heidnischen Schriftstellern in Auswahl und Behandlung des Stoffes eine Sonderaufgabe gestellt. «Man muß die Schüler lehren, die Antike nicht als ewig gültiges Vorbild, als höchste Stufe der Menschheitsentwicklung zu betrachten, sondern als Vorhalle des Christentums. Man muß den Erweis erbringen, daß die Kirche alles, was von edlen Geistern des Heidentums im Dienste der Wahrheit und Schönheit geschaffen ist, als Bausteine zu einer neuen christlichen Kultur dankbar verwertet hat; man muß aber auch den Schülern die Augen öffnen gegenüber den Nachtseiten der Antike, gegenüber den *Irrwegen*, die sie gegangen, und zugleich die Sieghaftigkeit der christlichen Lehre und der christlichen Sitte auf allen Gebieten in hellem Lichte zeigen¹¹⁶.»

¹¹⁵ PIUS XII., DR X, S. 59, Orig. franz.

¹¹⁶ LIMPER, W., Kath. Bildungsgut im lateinischen Unterricht, in: SCHNEIDER, FR., Kath. Kulturgut als Bildungsstoff, S. 66.

Wenn auch das heidnische Rom den Werken eines Homer, Sophokles und Plato nichts Ebenbürtiges zur Seite stellen konnte, so wurde doch seit Mitte des dritten christlichen Jahrhunderts das Lateinische allmählich die *Kirchensprache des Abendlandes* und erreicht in *Augustinus* den Gipfel altchristlicher Literatur. Unter dem Einfluß dieser Kirchenschriftsteller und der Kirchensprache gewinnt das Lateinische die Gestalt, in der es das ganze Mittelalter hindurch die alleinige Sprache der Wissenschaft wurde. Man kann ohne Uebertreibung sagen, daß für den katholischen Menschen des Abendlandes der Bildungswert des Lateinischen außerordentlich groß und geradezu unersetzlich ist. Die Kenntnis dieser Sprache ist und bleibt für den Theologen eine Notwendigkeit; sie vermag aber auch den gebildeten Laien zum tieferen Verständnis der Geschichte, der Lehre und des inneren Lebens ihrer Kirche wertvollen Dienst zu leisten¹¹⁷.

Wenn auch PIUS XII. in einer Ansprache an die Dozenten der Unbeschuhten Karmeliter die tiefere Kenntnis der profanen Literatur lobt, bedauert er doch anderseits schwer, daß die *Pflege des Lateins* heute vernachlässigt wird. So sagt er:

«Es erfüllt Uns mit tiefer Freude, daß ihr von euren Alumnen tiefere Kenntnis auch der profanen Literatur fordert. Denn dies trägt viel bei zur Bildung des erwachenden Geistes, bringt Ordnung in Denken und Sprechen, vermeidet leeren Wortschwall und trägt Ruf und Ruhm eines gebildeten Menschen ein. Doch müssen Wir gerade in bezug auf die Studien eine traurige Tatsache feststellen. Zu Unserm Schmerz wird die lateinische Sprache, der Ruhm des Priesters, heute immer weniger und spärlicher gepflegt. Wer vermöchte jene königliche Sprache — die Griechen nannten sie *βασιλική γλῶσσα* — gebührend zu preisen? Denn sie spricht die Worte der Wahrheit nicht bloß, sie meißelt sie; den Worten und Sätzen verleiht sie eine einzigartige Würde; in der lateinischen Kirche ist sie die *liturgische Sprache*; die ganze katholische Welt umspannt sie wie ein kostbares Band . . .

Die lateinische Sprache, wie die griechische, ist ein *Schatz von unvergleichlichem Wert*, da ihr die *kirchlichen Schriften* schon seit dem Urchristentum anvertraut worden sind. Darum ist der Diener des Heiligtums, der sie nicht beherrscht, mit einem bedauernswerten geistigen Mangel befleckt¹¹⁸.»

Aehnliche und neue Motive, um die *lateinische Sprache* gründlich zu erlernen, zeigt der Papst auf in einer Ansprache an Schüler und Lehrer römischer Mittelschulen:

«Unter dem vielen Stoff wahrlich, welcher euer Studienprogramm bildet, pflegt

¹¹⁷ Vgl. LIMPER, W., op. cit., S. 67.

¹¹⁸ PIUS XII., Anspr.: 23. 9. 51, DR XIII, S. 258, Uebers., in: ZUERCHER, J., Päpstliche Dokumente zur Ordensreform, S. 111, Orig. lat.

ihr die lateinische Sprache. Das Latein! Die alte, aber keineswegs tote Sprache, wenn auch seit Jahrhunderten von ihrem stolzen Widerhall die zerfallenen Amphitheater, die berühmten öffentlichen Plätze und die Caesarentempel schweigen, so verstummen doch die Basiliken Christi nicht, wo die Priester die frohe Botschaft und die Erben der Martyrer die Psalmen und Hymnen der ersten Jahrhunderte in der neu geheiligten Sprache der Quiriten wiederholen und singen. Nunmehr ist die Sprache Roms hauptsächlich eine heilige Sprache, die in den göttlichen Zeremonien, in den *theologischen Vorlesungssälen* und in den Erlassen des Apostolischen Stuhles wieder ertönt. In dieser Sprache entbietet ihr so oft selbst der Himmelskönigin, eurer Mutter, und eurem Vater, der dort oben regiert, einen lieben Gruß.

Aber diese Sprache ist auch der *Schlüssel*, der euch die *Quelle der Geschichte* eröffnet. Das, was von der römischen und christlichen Vergangenheit an Inschriften, an Dokumenten und Büchern bis auf unsere Tage kam, trägt, mit einigen Ausnahmen in den letzten Jahrhunderten, fast alles das Kleid der lateinischen Sprache¹¹⁹.»

Noch weiter umschreibt der Papst die Sendung der lateinischen Sprache für unsere moderne Bildung, wenn er in ihrem gründlichen Studium und Beherrschung ein Gegenmittel gegen die moderne Vermaterialisierung sieht¹²⁰.

Ueber alle kulturellen Werte der Antike und der christlichen Aera stellt aber PIUS XII. immer wieder die *unsterblichen Werte des heiligen Glaubens*¹²¹.

e) Die Muttersprache und die Literatur

Wenn auch die Sprachschulung als Uebung im sachentsprechenden, richtigen und vollständigen Ausdruck sich auf jedes Fach erstreckt, hat doch der Unterricht in der *Muttersprache* seine Sonderaufgabe.

Der Bericht der Studienkommission der KSGR über Gegenwartsfragen des Gymnasiums¹²² vom Jahre 1948 umschreibt die Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts wie folgt:

¹¹⁹ PIUS XII., Anspr.: 30. 1. 40, DR X, S. 355, Orig. ital.

¹²⁰ Vgl. PIUS XII., DR X, S. 356f.: 30. 1. 49.

¹²¹ Vgl. PIUS XII., Anspr. an Schüler und Lehrer römischer Mittelschulen: 30. 1. 49, DR X, S. 357, Orig. ital.

¹²² KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 50. Vgl. ferner: KSGR 1954, Die Pflege der Muttersprache am Gymnasium.

LUEDEKE, H., Die Pflege der Muttersprache an der Mittelschule, in: 73. Jahrbuch des VSG, Aarau 1945, S. 23—32.

MEYLAN, L., La propriété de la langue maternelle, fin commune de toutes les disciplines, in: 73. Jahrbuch des VSG, Aarau 1945, S. 32—48.

GONZENBACH, H., Anmerkung zum Deutschunterricht, in: Besinnung und Auftrag.

«Der Unterricht in der Muttersprache baut durch die Pflege der *praktischen Grammatik* (Phonetik, Orthographie, Formenlehre usw.) die Grundlagen. Er fördert durch die *theoretische Grammatik* (die grammatikalischen Kategorien usw.) wie jedes Fach die *Denkfähigkeit* und *Denkfertigkeit*. Er gewährt zugleich durch Verbindung der Grammatik mit Sprachgeschichte und Sprachtheorie Erkenntnisse über das sprachpsychologische Verhalten des Menschen und wird dadurch zur *Menschenkunde*. Er bildet als Stilschule das *Formgefühl*, das heißt, den Sinn für Ausdruckskraft und Harmonie der Sprachform und für die Unterordnung der individuellen Aussage unter objektive Normen. Er führt unmittelbar in die Erkenntnis des Menschen und der Menschheitsfragen, zur Ahnung der tiefsten Bezogenheit und zum Erlebnis des Schönen durch die *Lektüre* und die *Literaturkunde* und durch die Arbeiten der Schüler selbst im Aufsatz und in der mündlichen Darstellung.»

Die Erziehung durch das Wort und zur Verantwortung gegenüber dem Wort, als Träger der Wahrheit, bedingt nicht nur Uebung der Verstandesanlagen, sondern auch Bildung des Charakters.

PIUS XII. ermahnt in seiner Ansprache vom 30. Januar 1949 die italienische Mittelschuljugend zur *Verantwortung* gegenüber ihrer eigenen Muttersprache. Gerade in der Zeit des Filmes, der nur einseitig den Gesichtssinn anspricht, rückt er die Pflege der Muttersprache wieder in den Mittelpunkt:

«Niemand mehr, denn Wir, ist überzeugt, daß ein jeder zur Verantwortungspflicht berufen ist; wer immer schreiben oder reden will, muß *vollkommen* und in ihrer *ganzen Reinheit*, ohne unnötige und tadelnswerte Fremdwörter, seine eigene Muttersprache beherrschen. Habt also immer — *nocturna versate manu, versate diurna* — bei Tag und bei Nacht — die guten italienischen Bücher zur Hand. Besonders in dieser Zeit, in der ihr lebt, in der Zeit des Films, hat das Buch eine besondere Bedeutung. Der Film, auch wenn er untadelig ist, ist von Natur aus einseitig für den Gesichtssinn, und läuft damit Gefahr, den Geist des Jugendlichen oberflächlich zu machen, wenn dieser nicht gleichzeitig sich von nützlicher und gesunder Lektüre nährt¹²³.»

Trotzdem die Muttersprache im Zentrum der menschlichen Bildung stehen sollte, werden immer wieder Klagen laut über die ungenügende Kenntnis der Muttersprache. Auf eine Einladung des VSG an die Dekanate der medizinischen Fakultäten und der technischen Hochschulen von Zürich und Lausanne zur Vernehmlassung, wurde in allen Antworten

¹²³ PIUS XII., Anspr., DR X, S. 355, Orig. ital.

auf die ungenügende Ausbildung in der Muttersprache hingewiesen. Dies gilt sowohl für die Studierenden deutscher als auch französischer Sprache. «Sie seien nicht in der Lage, wissenschaftliche Berichte klar und in der Sprache einwandfrei zu redigieren und wissenschaftliche Gesetze und Erkenntnisse richtig zu formulieren. Die freie Rede und die Diskussion sollten nach Ansicht der Hochschulen in den Gymnasien mehr gepflegt werden¹²⁴.»

Der Literaturunterricht in der Muttersprache bezweckt zunächst, den Jugendlichen in das vorhandene Schrifttum des eigenen Volkes einzuführen. Der Schüler soll die verschiedenen Literaturgattungen geistig erleben, und alles Schöne und Gute, Wahre und Edle zum eigenen geistigen Besitz machen. Wie in den alten Sprachen geht es um eine kritisch-synthetische Wertung des Bildungsgutes. Die Selektion literarischer Werte ergibt sich nicht nur aus dem ästhetisch-ethischen Gehalt, noch dürfen diese Bildungswerte einseitig Denk- und Sprechübungsstoff sein. Vielmehr muß der Jugendliche durch dieses Bildungsgut in einer integralen-harmonischen Kräfteentfaltung gefördert werden und entsprechend seiner entwicklungsbedingten und individuellen Veranlagung an den spezifischen literarischen Kulturwerten seines Volkes teilnehmen.

Die *spezifisch katholische Literatur* hat nicht nur im Mittelalter höchste Werte gezeitigt, sondern schenkt auch in neuester Zeit Bildungswerte an religiöser Tiefe und künstlerischem Gehalt, welche das katholische Selbstbewußtsein des Jugendlichen äußerst fruchtbar zu bilden vermögen.

f) Die Fremdsprachen

Wie kaum in einem zweiten profanen Fach steht bei den Fremdsprachen der *Nutzwert* im Vordergrund. So heißt es im Bericht der KSGR¹²⁵ vom Jahre 1948: «Alle Fremdsprachen sind zunächst aus Nützlichkeitsgründen eingeführt worden. Die Auswahl der modernen Fremdsprachen am heutigen Gymnasium und deren Wahl durch die Schüler, werden weitgehend nach denselben Gesichtspunkten getroffen. Französisch, Deutsch, Italienisch und Englisch sind für das schweizerische Gymnasium gegeben aus mannigfachen, zumeist aber praktischen Gründen. Zu-

¹²⁴ GH 4 (1955) 209. Vgl. GH 4 (1955) 198: Rapport de la commission Gymnase-Université.

¹²⁵ KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 50.

gleich erfassen diese Sprachen aber die für Europa maßgebenden Kulturkreise, so daß Nützlichkeits Erwägungen und ideelle Interessen in gleicher Richtung gehen . . . Es kann nicht die Rede davon sein, daß sich der Fremdsprachenunterricht am Gymnasium dadurch vor allem kennzeichne, daß er nur oder wesentlich theoretisch gerichtet sei und Flüssigkeit des Lesens und Sprechens als sehr sekundär in den Hintergrund träten.»

Der praktische Nützlichkeitsstandpunkt ist es auch, der die Dekanate der medizinischen Fakultäten und der technischen Hochschulen veranlaßte, darauf hinzuweisen, «daß genügende Kenntnis des *Englischen* ganz unerläßlich sei, wenn man sich heute auf irgend einem Gebiet der Forschung in den Naturwissenschaften, der Medizin und der Technik betätigen wolle¹²⁶».

Die Forderung, die im Maturitätsprogramm¹²⁷ für die *zweite Landessprache*, für alle Maturatypen, als verbindlich erklärt wird, verlangt: «*Kenntnis der Grammatik*, sichere Beherrschung der Hauptregeln des modernen Sprachgebrauches.

Angemessene Fertigkeit im *mündlichen Ausdruck*, *richtige Aussprache* auf Grund lautlicher Schulung.

Fähigkeit, einen vorgelegten Text *sprachlich* und *inhaltlich* zu erklären und korrekt in die *Muttersprache* zu übertragen.

In der schriftlichen Prüfung ist ein muttersprachlicher Text in die Fremdsprache zu übertragen.

Genaue Kenntnis von wenigstens drei literarisch wertvollen Werken aus drei verschiedenen Perioden der Literatur und ihrer Beziehungen zum Dichter und seiner Zeit.

Die mündliche Prüfung wird in der Fremdsprache abgenommen.»

Da die Kenntnisse der *englischen Sprache* dem Verständnis der einschlägigen Fachliteratur dienen sollen, dürften sich die Forderungen auf die drei ersten Punkte der eben erwähnten Maturitätsverordnung über die zweite Landessprache beschränken. Es würde dadurch das bereits überfüllte Bildungsprogramm des Gymnasiums nicht mehr als unbedingt

¹²⁶ GH 4 (1955) 209. Vgl. ferner: PFUND, A., Zur Stellung der neuen Sprachen, in: *Besinnung und Auftrag*, S. 98—109,

JUILLERAT, L.—E., L'enseignement du vocabulaire au degré secondaire, in: GH 3 (1956) 196—204.

VINET, A., L'art de traduire, in: GH 3 (1956) 193—196.

¹²⁷ MATURITÄTSPROGRAMM: Anhang zum Reglement über die eidg. Maturitätsprüfungen, S. 8.

notwendig gehäuft, und andererseits würde der praktischen Bedeutung des Englischen Genüge geleistet. Weitere Zugeständnisse an den rein utilitaristischen Standpunkt innerhalb der Gymnasialbildung würde ein integrales-harmonisches Bildungsgeschehen weiterhin gefährden und den Schüler überlasten.

Wenn auch die rein praktische Bedeutung in den modernen Sprachen im Vordergrund steht, haben die fremden Sprachen auch ihren *formalen Bildungswert*. Zunächst bereichern und differenzieren sie die spontan angelernte Muttersprache. Sie lösen die gewohnte Verschränkung des Gedankens mit dem Ausdruck und schaffen die Möglichkeit, gedankliche Inhalte nicht nur im Banne der angestammten Sprache, sondern in bewußter Neuformung wiederzugeben¹²⁸.

Wie in Latein und Griechisch und in der Literatur der Muttersprache, verlangt die Lektüre moderner Fremdsprachen am katholischen Gymnasium eine kritische Selektion, die umso weniger schwer fallen muß, als auch in neuester Zeit berühmte Literaten und Dichter katholisches Kulturgut in allen Sprachen Europas fruchtbar bereichern.

g) *Die Geschichte und die Geographie als nationale Erziehung*

Die Studienkommission der KSGR¹²⁹ über Gegenwartsfragen des Gymnasiums vom Jahre 1948 betont, daß die beiden Hauptziele des *Geschichtsunterrichtes* «das Erfassen des menschlichen Seins und Handelns in der Gemeinschaft und die Entwicklung des geschichtlichen Sinnes» sind, und daß sich das Erlernen von Einzeltatsachen und die Gewinnung von systematischen Uebersichten diesen Zielen unterzuordnen haben; nicht im Sinne einer Verflüchtigung des Stoffes, sondern einer sinnvollen Auswahl und Auswertung der Wissens Elemente.

Zur *didaktischen Methode* legt der gleiche Bericht nahe, daß sich ein lebendiges geschichtliches Bewußtsein nicht entwickeln könne, wenn sich der Unterricht auf Lehrbuch und Vortrag beschränke. Vielmehr sei notwendig, daß der Schüler geschichtliche Vorgänge, Zustände und Zeugnisse erschau und erdenke, um die abstrakten Begriffe wie «Staat», «Gemeinde», «Kirche», «Verfassung», zu erarbeiten und zu erleben. So

¹²⁸ Vgl. auch PIUS XII., Anspr.: 30. 1. 49, DR IX, S. 356, Orig. ital.
PIUS XII., Brief an die Teilnehmer des 22. Internat. Kongresses der PAX RAMANA in Quebec (Kanada): 12. 8. 52, AAS XLIV (1952) 729, SS 1838, Orig. franz.

¹²⁹ KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 60.

würde auch erreicht, daß der Jugendliche politische, soziale und kulturelle Werte der Gegenwart als Frucht eines dynamischen Werdeprozesses betrachte. Der geschichtliche Sinn, der sich dadurch bilden läßt, befreit ihn von der Oberflächlichkeit der Aktualitätsbegeisterung und verschafft ihm die Haltung des Maßes, die Voraussetzung des wahren Urteils und Wertens ist¹³⁰.

Für den *Katholiken* ist eine *Interpretation der geschichtlichen Ereignisse* unmöglich, ohne das *Licht Christi* und seiner *Kirche* aufleuchten zu lassen. In seiner Ansprache vom 26. März 1951 an die «Union catholique de l'enseignement publique» sagt PIUS XII.:

«Alle Zweige des menschlichen Wissens offenbaren nun dem Verstand die Werke Gottes, seine ewigen Gesetze und ihre Anwendung auf den physischen, sittlichen und sozialen Gang der Welt. Noch unmöglicher ist es, irgend jemandem die *Geschichte der Ereignisse* umfassend und unparteilich darzulegen, ohne daß darin, auch ohne dogmatische oder apologetische Darstellung oder Färbung, das Licht Christi und seiner Kirche mit übermenschlicher Leuchtkraft aufglänzt¹³¹.»

Ist die katholische Kirche auch ihrem Wesen nach einer rein wissenschaftlichen Fragestellung unzugänglich, so steht sie doch von ihrer geschichtlichen Seite her als Gemeinschaft da, die aus der Urkirche hervorwuchs und von neunzehn Jahrhunderten geformt wurde. Ist die Kirche in ihrem übernatürlichen Wertgehalt auch nicht von dieser Welt,

¹³⁰ KSGR 1948, op. cit., S. 60, 47.

¹³¹ PIUS XII., AAS XLIII (1951) 212, SS 1728, Orig. franz.

Zur christlichen Interpretation der Geschichte, vgl.:

DAWSON, CH., Die Gestaltung des Abendlandes, Olten 1950.

DAWSON, CH., Die Religion im Aufbau der abendländischen Kultur, Düsseldorf ² 1950.

DAWSON, CH., Religion und Kultur, Düsseldorf 1951.

GUARDINI, E., Das Ende der Neuzeit, Basel 1950.

HAECKER, TH., Der Christ und die Geschichte, München ² 1949.

LORTZ, J., Die Reformation als religiöses Anliegen heute, Trier 1948.

LASLOWSKI, E., Geschichte aus dem Glauben, Freiburg i. Br., besonders S. 1—21.

MIRGELER, A., Geschichte Europas, Freiburg i. Br. 1953.

MOEHLER, J. A., Kirche und Geschichte, Freiburg i. Br. 1941.

MUELLER, P. I., Geschichte des Abendlandes, Einsiedeln ⁴ 1951.

PIEPER, J., Ueber das Ende der Zeit, eine geschichtsphilosophische (Betrachtung) Meditation, München 1950.

REEB, J., Christentum Ende oder Wende, Einsiedeln ² 1949.

TENBROCK, R. H., Geschichtliches Unterrichtswerk, Paderborn 1952/5.

WIMMER, A., Die Menschenrechte in christlicher Sicht, 2. Beiheft zur HK 1953, Freiburg i. Br.

so lebt sie doch in dieser Zeit, und ihre Geschichte verschlingt sich eng mit der Profangeschichte.

In seiner Ansprache an den zehnten Internationalen Historikerkongreß vom 7. September 1955 sagt darum der Papst:

«Die Geschichte gehört zu den Wissenschaften, die mit der katholischen Kirche in enger Verbindung stehen . . . Die *katholische Kirche* selbst ist ein *geschichtliches Faktum*; sie erstreckt sich wie ein mächtiger Gebirgszug durch die Geschichte der letzten zwei Jahrtausende; welche Haltung man ihr gegenüber auch einnimmt, man kann sie nicht übergehen¹³².»

PIUS XII. erwartet vom Geschichtsschreiber, daß er nicht einfach Berichterstatte sei, sondern auch die *kausalen Verkettungen* geschichtlicher Vorgänge aufzeige, psychologisch begründe und mit dem «Protagonisten der Geschichte», Gott selber, rechne¹³³.

Die *Geographie* kommt dem Bedürfnis des Jugendlichen nach stofflicher Welterfahrung entgegen. Sie bietet zugleich reiche Gelegenheit, bei der Untersuchung der menschlichen Auseinandersetzungen innerhalb des zeitlichen Raumes der Geschichte, die lokalen Verhältnisse ergänzend zu beleuchten.

So sind Geschichte und Geographie die Lehre von der menschlichen Gesellschaft, ihrer Entwicklung und ihrem Lebensraum.

Zur vertikalen Stundenverteilung der Geographie innerhalb des gymnasialen Gesamtplanes bestimmt der Bericht der Studienkommission der KSGR¹³⁴ über Gegenwartsfragen des Gymnasiums: «Ist das Fach auf der Unterstufe zur Hauptsache Länderkunde, so wird es, wenn es auf der Oberstufe wieder erscheint, zu *Kultur-, Wirtschafts- und politischer Geographie*. Zu unterscheiden davon ist die naturwissenschaftliche Geographie (Geologie usw.), die heute noch zu sehr das Bild des Geographieunterrichts auf der Oberstufe beherrscht; sie sollte in bescheidener Vertretung am sprachlichen, in stärkerer am mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium, nicht die höchste, sondern eine Verbindungsstufe dieses Faches darstellen.»

Es liegt in der Natur der Geschichte, den jungen Menschen mit der Vergangenheit seiner *eigenen Heimat* vertraut zu machen, während die Geographie ihm den Lebensraum seines Vaterlandes erschließt.

¹³² PIUS XII., AAS XLVII (1955) 673, HK 2 (1955) 74.

¹³³ Vgl. PIUS XII., Anspr. an Schauspieler: 26. 8. 45, DR VII, S. 154, SS 1970, Orig. ital.

¹³⁴ KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 61.

h) Die Geschichte als Weltanschauungsfach

Die Kirche hat die Geschichte als Wahrheitsquelle nicht zu scheuen, da sich in ihrem Schoß eine Ueberfülle natürlicher und übernatürlicher Werte findet. Dieses reiche Erbe ehrwürdiger Vorzeit will sie der Jugend vermitteln und die klassischen Vertreter des katholischen Gedankens in der geschichtlichen Betrachtung als Vorbilder aufstellen.

Aufgabe des Geschichtsunterrichtes an der katholischen Schule ist es, ein wahrheitsgetreues Bild des geschichtlichen Ablaufes zu vermitteln. Unbedingte Wahrhaftigkeit und Wahrheitsliebe sind oberstes Gesetz für den Geschichtslehrer.

Diese *Wahrheitsliebe* beschränkt sich aber nicht auf eine *voraussetzungslose* Darbietung geschichtlicher Ereignisse und Daten, sondern erweitert sich zu einer Gesamtdarstellung natürlicher und übernatürlicher Kausalverkettung und Wertung einzelner Gehalte.

PIUS XII. weist auf diese weltanschauliche Seite katholischer Geschichtsbetrachtung hin, wenn er am zehnten Internationalen Historikerkongreß im Jahre 1955 betont:

«Die katholische Kirche weiß, daß sich alles nach dem Willen oder mit Billigung der göttlichen Vorsehung vollzieht und daß Gott in der Geschichte seine Ziele erreicht. Der große heilige Augustinus¹³⁵ hat dies in klassischer Kürze zum Ausdruck gebracht: Das, was Gott sich vornimmt, *hoc fit, hoc agitur; etsi paulatim peragitur, indesinenter agitur* — was Gott sich vornimmt, das geschieht, das wird getan; wenn es auch langsam getan wird, wird es doch unablässig getan. Gott ist wirklich der Herr der Geschichte . . . Zwischen dem Christentum und der Geschichte ist kein Gegensatz in dem Sinn festzustellen, daß die Geschichte lediglich ein Ausbruch oder eine Offenbarung des Bösen ist¹³⁶.»

Die Geschichte gewinnt ihre besondere *Erziehungsaufgabe*, da der Jugendliche in seinem labilen Selbstbewußtsein nach Trägern jener Werte sucht, die ihm als Ideal vorschweben. *Konkrete Persönlichkeiten* als klassische Träger katholischer Werte können zum ethischen Garanten seiner eigenen Persönlichkeitsentfaltung werden. Andererseits distanziert er sich von geschichtlichen Persönlichkeiten und historischem Geschehen, die als Schattenseiten sein Ideal verdunkeln.

Auf diese erzieherische Aufgabe der Geschichte als Lehrmeisterin der Zukunft weist PIUS XII. hin, wenn er sagt:

¹³⁵ AUGUSTINUS, Enarratio in PS 109, Migne PL, Bd. XXXVII, S. 1452.

¹³⁶ PIUS XII., Anspr.: 7. 9. 55, AAS XLVII (1955) 673f., HK 2 (1955) 74, Orig. franz.

«Während ihr euch bemüht, umsichtig dem wahren Fortschritt zu dienen, einer gesunderen und glücklicheren Zukunft entgegen, wäre es unrecht und undankbar, euch einen Vorwurf zu machen und es euch zur Unehre anzurechnen, wenn ihr die Vergangenheit ehrt, die Geschichte erforscht, die geheiligten Ueberlieferungen hochhaltet und den ewigen Grundsätzen unverbrüchlich treu bleibt. Die glorreichen oder unseligen Beispiele jener, die unserem Zeitalter vorangingen, bedeuten für euren Weg eine Lehre und ein Licht, und uns wurde schon mit Recht gesagt, daß die Lehren der Geschichte einen Menschen aus der Menschheit machen, der immer unterwegs sei und nie altere ...¹³⁷»

Da der Papst auf die *Kirchengeschichte* als solche zu sprechen kommt, gibt er folgende methodische Hinweise:

«Die Geschichtswissenschaften sollen sich, insofern sie Lehrfach sind, nicht nur mit Fragen der historischen Kritik und in der Apologetik erschöpfen, obgleich auch diese Fragen ihre Bedeutung haben. Ihnen fällt vielmehr die Aufgabe zu, die äußere Tätigkeit der Kirche darzustellen: ihre Leistungen und Heimsuchungen, die angewandten Mittel und Methoden zur erfolgreichen Erfüllung ihrer Sendung, ihre karitative Tätigkeit, Gefahren und Hindernisse für ihre gedeihliche Entfaltung, günstige und nachteilige Entwicklung des Verhältnisses zwischen Kirche und Staat, die möglichen Zugeständnisse der Kirche dem Staat gegenüber und die Gebiete, auf denen sie unnachgiebig sein muß. Die Kirchengeschichte soll den Studenten ein wohlabgewogenes Urteil über die Lage der Kirche ermöglichen und in ihren Herzen aufrichtige Liebe zu ihr entzünden ...¹³⁸»

Die höchsten Werte der Kirche und ihrer Geschichte entströmen ihrem innern Gnadenleben und ihrer göttlichen Lehre¹³⁹.

i) *Die schönen Künste*

Der Studienbericht der KSGR¹⁴⁰ über Gegenwartsfragen des Gymnasiums vom Jahre 1948 nimmt zur Aufgabe des *künstlerischen Gestaltens* im Bildungsprozeß folgende grundlegende Stellung:

«Gestalten heißt das Geistige und Seelische in sinnlicher Gestalt ausdrücken und dem Mitmenschen vermitteln; es heißt ferner Unterordnung des Gestalteten und des Gestaltenden unter objektive Formgesetze. Fä-

¹³⁷ PIUS XII., Neujahrsglückwünsche an den römischen Adel: 19. 1. 44, DR V, SS 1247, Orig. ital.

¹³⁸ PIUS XII., Anspr. an Theologiestudenten von Rom: 24. 6. 39, AAS XXXI (1939) 248, HL 1289, Orig. lat.

¹³⁹ Vgl. PIUS XII., Ansprache an die Jugend der KA Italiens: 2. 11. 41, AAS XXXIII (1941) 499, HL 859, Orig. ital.

¹⁴⁰ KSGR 1948, Bericht der Studienkommission über Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 47f.

bigkeiten zu schöpferischer-künstlerischer Gestaltung und zum Erfassen des Schönen sind in jedem Menschen keimhaft vorhanden; sie können und müssen in jedem Schüler durch Bildung seines Schönheitsempfindens und Weckung seines Schönheitswillens entbunden werden.»

Der gleiche Bericht betont, daß neben den spezifisch schönen Künsten, jedes Fach den Auftrag habe, die *schöne Gestalt* und das *schön Gestaltete* zu suchen und zu deuten. «Ebenso ist es zwar eine besondere Angelegenheit des Sprachunterrichtes und der Kunstfächer, das Gestaltungsvermögen des Jugendlichen zu bilden. Aber wiederum haben auch alle andern Fächer ihren wesentlichen Anteil daran, indem sie alle dem Hang zur Vernachlässigung der Form und zur Maßlosigkeit klug und bestimmt entgegenwirken und den Schüler veranlassen, die einzelnen Aufgaben selbständig und voll zu gestalten¹⁴¹.»

Da aber das Gymnasium wesentlich eine Denkschule sein muß, ordnet es die Wissenschaft unbedingt den Künsten über. Wenn aber gerade an *katholischen Klosterschulen* eine liebevolle Musikipflege gefördert wird, handelt es sich nach *Zollinger*¹⁴² «um eine höchst verdienstvolle und erfreuliche Beigabe, die nichts daran zu ändern vermag, daß auch an diesen Schulen der Vorrang den wissenschaftlichen Disziplinen zukommt¹⁴³».

¹⁴¹ KSGR 1948, gl. Bericht, S. 48.

¹⁴² ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 63.

¹⁴³ *Das römische Papsttum hat die Kunst aus erzieherischen Gründen immer gefördert.* Vgl. PIUS XII., Anspr. an Künstler (VI Quadriennale Nazionale d'Arte): 8. 4. 52, DR XIV, S. 49, SS 1941, Orig. ital.

Die Kunst bereichert das Gemütsleben: PIUS XII., Rundschreiben «*Musicae sacrae disciplina*»: 25. 12. 55, AAS XLVIII (1956) 6, SKZ Beilage zu Nr. 17: 26. 4. 56, Orig. lat.

Die Kunst bringt uns Gottes Schöpfung näher: PIUS XII., Anspr. an Künstler der Villa Medici in Rom: 19. 5. 48, DR X, S. 87, Orig. ital.

Die Kunst hat ihre objektiven Normen: PIUS XII., Anspr. an Schauspieler: 26. 8. 45, DR VII, S. 153f., SS 1969, Orig. ital.

Die Normierung der Kunst vervollkommenet nur die Arbeit des Künstlers: PIUS XII., Rundschreiben «*Musicae sacrae disciplina*»: 25. 12. 55, AAS XLVIII (1956) 11, SKZ, Beilage zu Nr. 17: 26. 4. 1956.

Auch der aesthetische Eigenwert der Künste führt den Jugendlichen zu Gott und geistig-sittlichen Idealen: PIUS XII., Anspr. zum 500. Todestag des Beato Fra Angelico: 20. 4. 55, AAS XLVII (1955) 291f., SKZ 18 (1955), Orig. ital. Ferner: Anspr. an Schauspieler: 26. 8. 45, DR VII, S. 153, SS 1968, Orig. ital.

Christliche Kunst sucht eine letzte Harmonie des Endlichen mit dem Unendlichen zu erreichen: PIUS XII., Anspr. an Künstler (VI Quadriennale Nazionale d'Arte): 8. 4. 52, DR XIV, S. 50f., SS 1946, Orig. ital. Ferner: gl. Anspr. DR XIV, S. 49, SS 1942.

3. Die Bildungsgüter aus dem metaphysischen und religiösen Bereich

Nach katholischer Lehre sind Glauben und Wissen, und darum auch Offenbarungsglaube und philosophische Weltanschauung, in der *einen Wahrheit* verbunden¹⁴⁴.

Die katholische Welt- und Lebensanschauung hat ihre erste und vornehmste Quelle in der *kirchlichen Offenbarungslehre*. Aber auch die *Philosophie*, besonders ihr metaphysischer Teil, bestimmt als Wissenschaft die Weltanschauung. So wird das Weltanschauungsbild des Akademikers aus verschiedenen Quellen gespeist, aus seiner gläubig-kirchlichen Gesinnung, seinen philosophischen Erkenntnissen und Bemühungen, schließlich auch aus seinen weiteren wissenschaftlichen und künstlerischen Erkenntnissen und praktischen Welt- und Lebenserfahrung, wie es sein Zeit- und Geschichtsbewußtsein begründet.

Gegen eine Antinomie zwischen Wissen und Glauben trotz verschiedener Quellbezirke der Erkenntnis spricht sich *Söhngen*¹⁴⁵ aus, wenn er sagt: «Dies darf aber nie so ausgelegt werden, als gäbe es auch für uns eine doppelte Weltanschauung im Sinne der doppelten Wahrheit, eine rein philosophische neben einer religiös-kirchlichen, eine künstlerische neben einer streng wissenschaftlichen Welt- und Lebensdeutung. Weltanschauung ist uns Bekenntnis zur Wahrheit, und die Quellen unserer Wahrheitserkenntnis sind Glauben und Wissen.»

PIUS XII. hat, wie wir bereits mehrmals erwähnten, immer wieder Stellung gegen eine Antinomie von Glauben und Wissen genommen.

Da jede systematische Philosophie auch weltanschaulich orientiert, dürfte klar sein, warum das neutrale Gymnasium diesem Fach, sofern es je ins Lehrprogramm aufgenommen war und sich nicht nur auf Philosophiegeschichte erstreckte, kritisch begegnet.

Der Bericht der Studienkommission der KSGR¹⁴⁶ über Gegenwartsfragen des Gymnasiums vom Jahre 1948 begründet denn auch näher den Mangel systematischer philosophischer Bildung mit den Worten: «Man fürchtet vor allem die Gefahr weltanschaulicher Beeinflussung der Schüler.»

¹⁴⁴ Vgl. SOEHNGEN, G., Katholischer Geist und Gehalt in der philosophischen Vertiefung der höheren Schulbildung, in: SCHNEIDER, FR., Katholisches Kulturgut als Bildungsstoff, S. 174.

¹⁴⁵ SOEHNGEN, G., op. cit., S. 175.

¹⁴⁶ KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 58.

Der gleiche Bericht¹⁴⁷ erwähnt Einsprüche wie, «daß der Gymnasiast noch gar nicht fähig sei, in die Welt der großen Denker einzudringen oder gar sich eine Weltanschauung zu bilden . . ., daß jedes Fach zur philosophischen Bildung beizutragen habe, und daß diese viel lebendiger sei als ein systematischer Philosophieunterricht¹⁴⁸».

Wenn das *neutrale Gymnasium* auch die Bildung einer fertigen Weltanschauung aus liberalen Erwägungen ablehnt, verlangt es doch die *Möglichkeit* zur Bildung einer Weltanschauung. Die psychologische Begründung liegt darin, daß eine gesammelte und grundsätzliche Beschäftigung mit den Fragen des Seins und des Verhaltens dem unmittelbaren Bedürfnis der älteren Schüler entspricht¹⁴⁹.

Während sich aber am *neutralen Gymnasium* die weltanschauliche Schulung auf eine *Blicköffnung* und *Wegleitung* des Denkens beschränkt, entwirft das *katholische Gymnasium* den Plan einer Weltanschauung, die religiös und philosophisch gesichert und verpflichtend ist. Die psychologischen Voraussetzungen für eine systematische Philosophie werden dadurch gesteigert, daß der Jugendliche am katholischen Gymnasium in einem achtjährigen Kurs ein Durchschnittsalter von zwanzig Jahren erreicht. Dennoch gibt sich das katholische Gymnasium nicht der Illusion hin, daß letzte philosophische Fragen vom Jugendlichen umfassend gelöst werden, vielmehr hat der zweijährige Kurs mit sechs Wochenstunden die Aufgabe einer wertvollen Einführung ins weite und tiefe Reich der Philosophie. Im Sinne eines «*Studium generale*» soll auch der philosophische Wesensgehalt in den einzelnen Fächern gehoben werden und zwischenfachlich verbinden, was aber ein gewisses philosophisches Denken und philosophische Kategorien voraussetzt.

Auch in neuester Zeit wurde die Frage nach philosophischer Bildung am Gymnasium¹⁵⁰ wieder aufgegriffen. So sieht man die Aufgabe der

¹⁴⁷ KSGR 1948, ebenda.

¹⁴⁸ KSGR 1948, ebenda.

¹⁴⁹ Vgl. KSGR 1948, op. cit. S. 59.

RAGETH, G., Les bases philosophiques et religieuses des gymnases confessionnels catholiques, in: KSGR 1941, Die philosophischen und religiösen Grundlagen des schweizerischen Gymnasiums, S. 31.

SPRANGER, E., Psychologie des Jugendalters, S. 236.

¹⁵⁰ Vgl. KOMMISSIONSBERICHTE, in: GH 4 (1955) 244—249, 260.

Vgl. BARTH, H., Zur Frage des Philosophieunterrichts an den Mittelschulen, in: Festschrift zu Ehren von alt Rektor Dr. Hans Fischer, S. 123ff.

SCHERRER, E., Philosophie am Gymnasium, in: Besinnung und Auftrag, S. 70—77.

Philosophie gerade darin, dem neutralen Gymnasium die *verlorene Mitte* zurückzugeben. Das soll dadurch erreicht werden, daß die Philosophie das einzelne Fach vertiefe und Verständnis für den Zusammenhang der Fächer unter einander wecke. Besonderes Verständnis soll für diejenigen Fächer geweckt werden, die durch die jeweilige Spezialisierung ausgeschlossen sind. Als Vorbereitung für die Hochschulreife soll die Philosophie ermöglichen, daß sich der Jugendliche an der Universität spezialisiere, ohne den Blick auf das Ganze zu verlieren. Abweichend von katholischer Anschauung, welche sich nach festen Normen orientiert, stellt der Philosophieunterricht am neutralen Gymnasium den Menschen in den Mittelpunkt, und alle Fragen sollen vom Menschen her gestellt und beantwortet werden.

Die Stimmen, welche die Philosophie und das «Studium generale» in seinem Wesensgebiet am Gymnasium verwirklicht sehen möchten, werden immer zahlreicher.

Rektor *P. Bernard Kälin*¹⁵¹ hat schon im Jahre 1936 zur Frage der Philosophie am katholischen Gymnasium folgende grundsätzliche Stellung genommen:

1. Die rechte Stelle für die Philosophie ist vor allem das Gymnasium.
2. Diese Philosophie muß vor allem für den Laienakademiker berechnet sein.
3. Die Philosophie soll ein ganzes System bieten, nicht nur Ausschnitte. Besonders diejenigen Fragen sind ausführlich zu behandeln, die, wenn sie verschieden gelöst werden, zu verschiedenen Weltanschauungen oder Philosophien führen.
4. Auch Geschichte der Philosophie gehört zum philosophischen Unterricht. Der Schüler lernt, wie eine richtige oder falsche Lösung sich auswirkt in der Entwicklung bis zur Moderne.
5. Aktuelle Probleme müssen von der philosophischen Einheit her besprochen werden, damit der Akademiker das lerne und auch später tue.
6. Philosophie soll Maturafach sein, weil sie die geistige Reife des Schülers erkennen läßt.

Die wertvollen Früchte eines solchen philosophischen Unterrichtes sieht *P. B. Kälin* darin, daß der spätere Spezialist mit seinem reichen

¹⁵¹ KÄELIN, P. B., in: Zur Frage der Mittelschulreform, Immensee (Schweiz), 1936, S. 19.

Fachwissen und -können die ganze Wirklichkeit ohne Verengung und im organischen Zusammenhang sehe. Ferner darin, daß der suchende und grübelnde Gebildete nicht nach dilettantenhaften Lösungen seiner Fragen greife, sondern die philosophischen Möglichkeiten kenne¹⁵².

Wenn auch Philosophie und «*Studium generale*» deutlich und sauber von der Religionslehre getrennt werden sollen wie natürliche Weisheit von Offenbarungslehre, so ergänzen und befruchten sie sich doch gegenseitig. Würde die Philosophie isoliert, oder gar Ersatz für die Offenbarungslehre, so hätte *P. Jordan*¹⁵³ Recht, wenn er urteilt: «Im Gegensatz wird ein zum Bewußtsein seiner selbst gekommenes empirisches Denken die Erfahrungstatsachen von Schuld und Gnade, Sünde und Vergebung offener und unbefangener zu betrachten vermögen als ein durch metaphysische Probleme vom Kern des Religiösen abgelenktes Denken.»

Wird aber die Philosophie neben ihrem Eigenwert zur «*ancilla Theologiae*», wie sie es im Mittelalter war und in der katholischen Gotteswissenschaft bis heute ist, so wird ihre Aufgabe im Bildungsprozeß umso wertvoller.

Der formale Bildungswert der Philosophie als Denkschulung braucht hier kaum bewiesen zu werden, wenn auch nur auf den Sonderbereich der Logik verwiesen wird¹⁵⁴.

¹⁵² KÄELIN, P. B., op. cit., ebenda.

¹⁵³ JORDAN, P., Vortrag, in: G. HOWE, Gespräch zwischen Theologie und Physik, S. 111.

¹⁵⁴ Im Lehrgut über das Philosophiestudium behandelt PIUS XII. eingehend die Frage des «*Studium generale*».

Vgl. Anspr. zum 3. Internat. Thomistenkongreß: 17. 9. 50, DR XII, S. 205, Orig. lat. — Anspr. zum gl. Kongreß, DR XII, S. 205, Orig. ital. — Rundschreiben «*Humani Generis*»: 12. 8. 50, AAS XLII (1950) 572, HL 455, Orig. lat. — Anspr. an den Internat. Philosophenkongreß: 20. 11. 46, DR VIII, S. 313. — DR XIV, S. 352: 9. 10. 52, DR VIII, S. 314 f., Orig. lat.

Rundschreiben «*Humani Generis*»: 12. 8. 50, AAS XLII (1950) 563f., HL 435, Orig. lat. — Anspr. an den Internat. Philosophenkongreß: 12. 1. 46, DR VIII, S. 317, Orig. ital. — Zum «*Studium generale*» vgl. besonders: PIUS XII., Anspr.: 19. 9. 51, DR VIII, S. 251, SS 1894, Orig. franz. — Brief zum Internat. Kongreß der PAX ROMANA in Quebec (Kanada): 12. 8. 52, AAS XLIV (1952) 729, SS 1839f., Orig. franz. — Anspr.: 19. 9. 51, DR XIII, S. 251, SS 1894, Orig. franz. — Anspr. an Professoren und Studenten des «*Institut catholique*» von Paris: 21. 9. 50, AAS XLII (1950) 737, SS 1847, Orig. franz. — Brief an den 22. Internat. Kongreß der PAX ROMANA in Quebec: 12. 8. 52, AAS XLIV (1952) 729, SS 1840, Orig. franz. — Gl. Anspr.: 12. 8. 52, AAS XLIV (1952) 730, SS 1941. — Anspr. an Mitglieder des Schweiz. Kath. Volksvereins: 7. 4. 48, DR X, S. 47, Orig. deutsch.

Da die *religiöse Erziehung* des Jugendlichen das *Hauptanliegen* PIUS XII. ist, nimmt das diesbezügliche pädagogische Lehrgut den größten Teil ein. So ist es im engen Rahmen dieser Arbeit unmöglich, alle Weisheit des hohenpriesterlichen Seelsorgers annähernd zu würdigen. Dennoch sollen einige wesentliche Grundanliegen beleuchtet werden.

In seiner Ansprache vom 12. September 1948 an Jungmänner betont der Papst, daß der katholische Glaube nur *lebendig gelebt* werden kann, wenn der Jugendliche ihn in seinem *ganzen Reichtum kennt*:

«Katholische Jungmänner, ihr wollt wirklich und im vollen Sinn des Wortes Katholiken sein. Der Irreligiosität und Ungläubigkeit, von der ihr umgeben seid, stellt ihr euren festen, lebendigen, tätigen Glauben entgegen. *Fest und leuchtend* kann euer Glaube nur dann sein, *wenn ihr ihn kennt*, und zwar nicht nur oberflächlich und verworren, sondern klar und gründlich . . .¹⁵⁵»

Die *Gefahren*, die der religiösen Reife des Jugendlichen heute drohen, sind groß. Um diesen gefährlichen Einflüssen von *innen* und von *außen* zu wehren, muß ein *festes religiöses Fundament* gelegt werden¹⁵⁶.

Jede christliche Jugendführung strebt darnach, *gottverbundene Menschen zu bilden*, da ja *Gott* das *letzte Ziel* eines jeden Menschen ist. So umschreibt der Papst die Hauptaufgabe der katholischen Jugend mit den Worten:

«Eure Vereinigung will *gottverbundene Menschen*, Menschen, in denen der religiöse Sinn alles Tun im *privaten* und *sozialen* Leben durchdringt . . .¹⁵⁷»

In einer Zeit der «Blutarmut des religiösen Lebens . . .¹⁵⁸», die in allen Schichten herrscht, sowohl bei den Gebildeten, wie bei den Handarbeitern, ruft der Papst nach «*tiefer, gediegener Kenntnis des katholischen Glaubens*, seiner Wahrheiten, seiner Geheimnisse und seiner göttlichen Kräfte¹⁵⁹».

¹⁵⁵ PIUS XII., Anspr. an Jungmänner der KA, AAS XL (1948) 411, SS 337, Orig. ital.

¹⁵⁶ Vgl. PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer des Internat. Katechetenkongresses: 14. 10. 50, AAS XLII (1950) 816f., SS 1733, Orig. lat. Vgl. Anspr.: AAS XLII (1950) 816—820.

¹⁵⁷ PIUS XII., Anspr.: 10. 9. 46, DR VIII, S. 224, SS 1638, Orig. ital. Vgl. ferner: PIUS XII., Brief: 23. 5. 52, AAS XLIV (1952) 528, Orig. deutsch.

¹⁵⁸ PIUS XII., Anspr. an die Männer der KA Italiens: 7. 9. 47, AAS XXXIX (1947) 426, Orig. ital. «Anemia della vita religiosa».

¹⁵⁹ PIUS XII., gl. Anspr. gl. Zit.

Im Kampf um den höhern Menschen und heiligste Werte darf sich die studierende Jugend als Elite nicht mit der Defensive begnügen, sondern muß *offensiv* dafür *kämpfen* und selbständig den Glaubensinhalt leben^{100 101}.

Im gleichen Anliegen spricht der Papst die studierende Jugend selbst an:

«Von Euch, der studierenden Jugend, erhoffen Wir, ihr möget den katholischen Glauben, das katholische Denken, die ganze katholische Weltanschauung klar, rein und unverfälscht in euch aufnehmen. Uebersetzt aber eines nicht: der Glaube soll immer gelebt, also lebendiger Glaube sein. Je besser ihr nach ihm lebt, umso fester werdet ihr in ihm bestehen und beharren¹⁰¹.»

Ueber das private Glaubensleben hinaus muß der katholische Laienapostel auch im *öffentlichen Leben* den Rechten der Kirche und des heiligen Glaubens Geltung verschaffen:

«Wir beglückwünschen euch für euren Widerstand gegen das selbst bei Katholiken herrschende unheilvolle Bestreben, die Kirche auf die sogenannten ‚rein religiösen‘ Fragen beschränken zu wollen. Man gibt sich keine Mühe, sich genau auszu-denken, was darunter zu verstehen ist. Daß sich die Kirche nur auf den Kirchenraum und die Sakristei beschränke und träge zusehe, wie die Menschheit sich draußen in ihrer Verzweiflung und ihren Nöten abmüht, das ist alles, was man von ihr verlangt¹⁰².»

Der Tat-Glaube verengt nicht den Blick für die *Schönheit kulturellen Schaffens*, sondern rückt das Blickfeld vielmehr auf eine *höhere und weitere Ebene*:

¹⁰⁰ PIUS XII., Anspr. an Mädchen der KA Italiens: 22. 5. 41, AAS XXXIII (1941) 187, SS 1427, Orig. ital.

Ansprache an die Jugendorganisationen der KA Italiens: 10. 11. 40, AAS XXXII (1940) 493—496, Orig. ital.

Radioanspr. an die Teilnehmer des Interamerikanischen Erziehungskongresses in La Paz: 6. 10. 48, AAS XL (1948) 466, Orig. span.

Anspr. an eine Gruppe der «Rinascità cristiana»: 22. 1. 47, DR VIII, S. 385ff., Orig. ital. — Anspr. an Studentenjugend von Rom: 15. 6. 52, AAS XLIV (1952) 583f., Orig. ital. — Anspr. an Katecheten, Mittelschüler und -schülerinnen von Rom: 29. 9. 53, DR XV, S. 321ff., Orig. ital.

¹⁰¹ PIUS XII., Anspr. an Studenten: 15. 7. 53, DR XV, S. 215, Orig. ital.

¹⁰² PIUS XII., Anspr. an den Weltkongreß für das Laienapostolat: 14. 10. 51, AAS XLIII (1951) 790, SS 2989, Orig. franz.

Vgl. Anspr.: AAS XLIII (1951) 790f. — Anspr. an die Teilnehmer des 2. Nationalkongresses des Verbandes Kath. Mittelschullehrer Italiens: 4. 9. 49, DR XI, S. 200f., SS 1678, Orig. ital.

«Geist und Sinn des katholischen Menschen sind weltoffen, offen für alle Weite und Schönheit des natürlichen Wissens, Forschens und Kulturschaffens — aber ebenso offen für die Wahrheiten der Uebernatur¹⁶³.»

Da der Papst in einer Ansprache an die Teilnehmer des Internationalen Katechetenkongresses 1950 auf das *Amt der Katecheten* zu sprechen kommt, räumt er, auf Grund der Werthierarchie in den Bildungsgütern, ihrer Aufgabe eine *erste* Bedeutung im Bildungsprozeß zu:

«Euer Amt erscheint manchen bescheiden. Es ist groß und wird mit Recht unter die apostolischen Aufgaben bezählt, die am schwersten sind und den ersten Platz einnehmen¹⁶⁴.»

Im zweiten Teil des Briefes an den Deutschen Katholikentag in Passau 1950 gibt er den Katecheten Richtlinien im geistigen Kampf um das religiöse Ideengut, betont Harmonie von Wissen und Glauben und schärft die *große Verantwortung* ein, die mit ihrer Glaubensverkündigung verbunden ist:

«Haltet euch in dem, was ihr über die Welt des Religiösen sagt und schreibt, immer auf dem Weg, der durch die sichere katholische Glaubenslehre abgegrenzt wird. Nur so seid ihr geschützt vor Verirrung und vor dem Absturz in die Tiefe. Was sodann Glauben und Wissen angeht, ist erkenntnismäßig ein Widerspruch innerlich unmöglich. Die damit aufgeworfenen Fragen hat die katholische Wissenschaft eingehend behandelt und wird sie weiter eingehend behandeln. Nur sollen dann auch ihre Ergebnisse Gemeingut der Gläubigen, besonders jener der *führenden Berufe*, werden. Alle, welche die Jugend in die Glaubenswahrheiten einführen, diejenigen, welche die zukünftigen Priester und führenden Laien ausbilden ... erinnern Wir eindringlich an die überaus *schwere Verantwortung*, die ihnen heute der Beruf der Glaubensverkündigung auferlegt¹⁶⁵.»

Die *Forderungen an die Katecheten* sind, den Bedürfnissen der Jugend und der ganzheitlichen Darstellung des Bildungsgutes entsprechend, *vielfach*. Der Religionslehrer an der *höheren Schule* muß über eine *fach-*

¹⁶³ PIUS XII., Radioanspr. zum Eucharistischen Nationalkongreß der Schweiz: 30. 9. 51, DR VIII, S. 263, Orig. deutsch.

Vgl. Anspr. an Lehrerinnen und Schülerinnen: 19. 5. 46, DR VIII, S. 95f., Orig. ital. — Anspr. an Studenten und Professoren der Universität von Rom: 15. 6. 52, AAS XLIV (1952) 584f., Orig. ital.

¹⁶⁴ PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer des Internat. Katechetenkongresses: 14. 10. 50, AAS XLII (1950) 817, SS 1736, Orig. lat.

¹⁶⁵ PIUS XII., Brief: 16. 8. 50, AAS XLII (1950) 731f., Orig. deutsch. Vgl. Rundschreiben «*Humani Generis*»: 12. 8. 50, AAS XLII (1950) 561—578, Orig. lat.

universale Bildungsgrundlage verfügen, um auch in Grenzfragen die Jugend in einem begeisternden Vortrag ansprechen zu können:

«Bei den heranreifenden Menschen und *besonders* in den *höheren Schulen* können und müssen sogar manchmal zusätzlich gestellte, für das *Leben nützliche Fragen*, sowie Lehren der *christlichen Philosophie* behandelt werden. Auch Fragen, die zwischen der *Heiligen Schrift*, der *Naturwissenschaft* und der *Geschichte* auftauchen. Bezüglich der Art, die christliche Lehre zu erteilen, ist ohne Zweifel die *Klarheit im Darlegen* und das *wachsame Maßhalten im Erzählen* nützlich. Der Vortrag *überzeugt die Zuhörer*, wenn er *lebendig, frisch, bilderreich*, durch *Beispiele veranschaulicht* und mit *schönen Vergleichen* ausgestattet ist¹⁶⁶.»

Das verantwortungsvolle Amt des Katecheten verlangt, mit *psychologischer Einfühlungsgabe* die Glaubenswahrheiten in ihrem vollen Gehalt vorzutragen¹⁶⁷.

Die hohen übernatürlichen Offenbarungswerte, die er zu vermitteln hat, und die Seelen, die ihm in ihrer Wertempfänglichkeit und ihrem übernatürlichen Reichtum der Gnade anvertraut werden, verpflichten ihn zur *persönlichen Heiligung*¹⁶⁸.

Diese *persönliche Heiligkeit* des Priesters, *sein Tugendbeispiel*, wie auch seine *natürlich menschlichen Werte*, sind für die spätere religiöse Haltung des Jugendlichen ausschlaggebend. So sagt PIUS XII.:

«Unser Geist wird erschüttert, wenn aus den öffentlichen Nachforschungen, die jetzt nach Alter, Geschlecht und Schulart angestellt zu werden pflegen, klar hervorgeht, daß die Mehrzahl derer, die vom Glauben abgefallen sind, wegen des Versagens oder der Schuld des Priesters bis zum höchst traurigen Schiffbruch kamen. Jene dagegen, die in einer Stadt oder in einem Land Aemter von hohem Einfluß und Rang bekleidet haben und noch bekleiden, soweit sie dem katholischen Glauben treu blieben und ihn nach Kräften unterstützten, haben es sehr oft der *Bildung* und dem *Frohsinn eines Priesters* und seinem höchst *ehrenhaften Tugendbeispiel* zu verdanken¹⁶⁹.»

¹⁶⁶ PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer des Internat. Katechetenkongresses: 14. 10. 50, AAS XLII (1950) 818, SS 1739, Orig. lat. — Vgl. Anspr., AAS XLII (1950) 817.

¹⁶⁷ Vgl. PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer des Internat. Katechetenkongresses: 14. 10. 50, AAS XLII (1950) 819, SS 1741, Orig. lat.

¹⁶⁸ Vgl. PIUS XII., gl. Anspr., AAS XLII (1950) 818f., SS 1740.

¹⁶⁹ PIUS XII., gl. Anspr., AAS XLII (1950) 819, SS 1742.

4. Körperliche Ertüchtigung im Dienst der Gymnasialbildung

Wenn auch das *Sportprogramm* in seinem spezifischen *Wertgehalt* sich zunächst nicht direkt in die erzieherische Grundfunktion der Bildung einordnet, so besteht doch bei christlicher Sporterziehung auf Grund der *psycho-somatischen Einheit* des Jugendlichen eine innere Verbindung zwischen *Pflege* und *Bildung*. Integrierende Ergänzung der Menschenbildung durch Turnen und Sport fordert auch die Studienkommission der KSGR¹⁷⁰ vom Jahre 1948, wenn sie fordert: «Sinnvoll werden Turnen und Sport dann, wenn sie nicht Selbstzweck bleiben, das heißt, wenn der Körper und die körperliche Ausbildung in den Gesamtrahmen der Menschenbildung hineingestellt werden . . .»

Wenn Sport und Gymnastik auch ihren Eigenwert haben im Wechsel der Beanspruchung der geistigen und körperlichen Funktionen, im Wechsel zwischen Spannung und Entspannung, zwischen Leistung und Erholung, so dürfen sie doch nicht in der «Hebung der Widerstandskraft, Förderung der Geschicklichkeit, der Reaktionsfähigkeit, der Koordination und des Rhythmus¹⁷¹» stehen bleiben. Die Leibesübung hat nach dem Gesetz der hierarchischen Ordnung aller Kräfteanlagen vor allem die *subsidiäre Aufgabe*, ein gefügiges Werkzeug der Seele in der integralen-harmonischen Entfaltung des ganzen Menschen zu werden. Der Auftrag der Gymnastik steigert sich im positiven Beitrag zur *Vervollkommenung der Seele*, um sie Gott durch dispositionelle Vorbereitung näher zu bringen. In diesem Sinn spricht PIUS XII. zu den Teilnehmern am wissenschaftlichen Kongreß für Sport und Leibesübungen:

«Nun besteht das nächste Ziel von Sport und Gymnastik darin, den Leib von der statischen und dynamischen Seite her zu erziehen, zu entwickeln und zu kräftigen; ein entfernteres Ziel ist der Gebrauch des so vorbereiteten Leibes durch die Seele zur *Entfaltung* des *inneren* und *äußeren Lebens der Person*, ein noch *höheres* Ziel,

¹⁷⁰ KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 67.

Vgl. BIEDERMANN, E., Ueber Sinn und Ziel der körperlichen Erziehung an den Mittelschulen, in: GH 2 (1956) 97—102.

¹⁷¹ BIEDERMANN, E., Ueber Sinn und Ziel der körperlichen Erziehung an den Mittelschulen, in: GH 2 (1956) 100.

Vgl. ferner: VOGT, W., Zur biologischen Bedeutung des Turnunterrichts am Gymnasium, in: GH 2 (1956) 121—127.

WALDNER, P., Psychologische und pädagogische Gedanken über Turnen und Sport, in: GH 2 (1956) 128—141.

KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 66f.

zu ihrer *Vollkommenheit* beizutragen; und schließlich ist es das höchste Ziel des Menschen überhaupt und in jeder Form menschlicher Betätigung, den Menschen Gott näher zu bringen¹⁷².»

Nach dem konstitutionellen Einheitsprinzip zwischen Seele und Leib muß in der Gymnastik der Leib von der Seele *beherrscht* werden:

«In der Gymnastik und im Sport ist der lebendige Leib das *Instrument*; die Seele ist der *Künstler*, der mit dem Leib eine natürliche Einheit bildet; die Ausführung ist die Uebung von Gymnastik und Sport¹⁷³.»

So werden Sport und Gymnastik durch die *Seele*, als beherrschendes Prinzip, vergeistigt:

«In Wahrheit, was nützte der Gebrauch und die Entwicklung des Körpers, seiner Energien, seiner Schönheit, wenn es nicht zum Dienst an etwas Edlerem und Dauerhafterem wäre, wie es die *Seele* ist? Der Sport, der nicht der Seele dient, ist nur ein sinnloses Bewegen der Glieder, ein Zurschautragen hinfälliger Anmut, eine vergängliche Freude¹⁷⁴.»

Diese *subsidiäre Bedeutung* der Gymnastik im gesamten Erziehungsplan betont der Papst auch in seiner Ansprache an die Leiter und Mitglieder des Italienischen Sportverbandes:

«Die Jugend möchte in erster Linie davon überzeugt sein, daß die Pflege des Leibes *kein Selbstzweck* ist, sondern der *intellektuellen und sittlichen Vervollkommenung* der Seele dienen muß¹⁷⁵.»

Kein Motiv darf den Sportler von persönlichen und sozialen Pflichten dispensieren. So beklagt der Papst den Irrtum,

¹⁷² PIUS XII., Anspr.: 8. 11. 52, AAS XLIV (1952) 869, SS 2047, Orig. ital. Vgl. ferner: PIUS XII., Anspr.: 8. 11. 52, AAS XLIV (1952) 876, SS 2067, Orig. ital. PIUS XII., gl. Anspr., AAS XLIV (1952) 868, SS 2045.

PIUS XII., Anspr. an junge ital. Sportler: 20. 5. 45, DR VII, S. 55, SS 2013, Orig. ital. PIUS XII., vgl. Anspr. an die Teilnehmer am wissenschaftl. Kongreß für Sport und Leibesübung: 8. 11. 52, AAS XLIV (1952) 870, Orig. ital.

PIUS XII., vgl. Anspr.: 8. 11. 52, AAS XLIV (1952) 870, SS 2051. Anspr. an junge Sportler: 20. 5. 45, DR VII, S. 55ff., Orig. ital.

¹⁷³ PIUS XII., Anspr.: 8. 11. 52, AAS XLIV (1952) 869f., SS 2049.

¹⁷⁴ PIUS XII., gl. Anspr. AAS XLIV (1952) 872, SS 2056.

Vgl. Anspr. an Leiter und Lehrer der «Central Sports School» der USA Wehrmacht: 29. 7. 45, DR VII, S. 127ff., Orig. engl.

¹⁷⁵ PIUS XII., Anspr.: 9. 10. 55, AAS XLVII (1955) 730, HK 3 (1955) 141, Orig. ital.: I giovani si persuadano primieramente che la cura del corpo non è fine a sè stessa, ma deve essere indirizzata al perfezionamento intellettuale e morale dell'anima.

«der das Verfügungsrecht über den eigenen Körper für unbegrenzt hält und ihn folglich offenkundiger Gefahr und erschöpfender Anstrengungen aussetzt oder ihn, um ihn zu Leistungen zu zwingen, die die eigenen Kräfte nicht hergeben, ernstlich schädliche Substanzen zuführt, wie die starken Stimulantien . . .¹⁷⁶»

Aus diesen Grundprinzipien der hierarchischen Ordnung und der Zielsetzung in Sport und Gymnastik stellt PIUS XII. die maßgebenden ethischen Forderungen auf^{177 178}.

¹⁷⁶ PIUS XII., gl. Anspr. und Zit.

¹⁷⁷ Vgl. PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer am wissenschaftl. Kongreß für Sport und Leibesübungen: 8. 11. 52, AAS XLIV (1952) 873, SS 2058f., Orig. ital.

Der erste Preis hängt von der raschesten Fähigkeit ab, die körperlichen Kräfte in den Dienst des Geistes zu stellen.

Im Konfliktfall dürfen die Interessen der Seele nicht geopfert werden.

¹⁷⁸ Vgl. ferner: PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer des XXIX «Giro d'Italia»: 26. 6. 46, DR VIII, S. 129f., Orig. ital.

Anspr.: 8. 11. 52, AAS XLIV (1952) 873, SS 2060. Anspr. an Sportjournalisten: 10. 11. 51, DR VIII, S. 361f., Orig. franz. — Radioanspr. an die Teilnehmer des Inter-amerikanischen Erziehungskongresses in La Paz: 6. 10. 48, AAS XL (1948) 466f., SS 1596, Orig. span. — Anspr. an die Teilnehmer am wissenschaftl. Kongreß für Sport und Leibesübung: 8. 11. 52, AAS XLIV (1952) 869, SS 2046, Orig. ital. — Anspr. an junge Sportler: 20. 5. 45, DR VII, S. 53f., Orig. ital. — PIUS XII., Anspr. an die Leiter und Mitglieder des «Centro sportivo Italiano»: 9. 10. 55, AAS XLVII (1955) 730 HK 3 (1955) 141, Orig. ital. — PIUS XII., gl. Anspr., AAS XLVII (1955) 731, HK 3 (1955) 141f.

C. INTEGRALE KRAEFTEHARMONIE

Das *gymnasiale Bildungsprogramm* wird sowohl durch die hierarchisch geordneten Bildungsgüter, als auch durch die altersbedingten *Kräfteanlagen* bestimmt.

Wie die Bildungsgüter in ihrem Wertgehalt, nachdem sie einmal zielbewußt geordnet, relativ festbleiben, so wird auch vom Jugendlichen eine gewisse Kräfteanlage, die der Bildungsaufgabe der Mittelschule spezifisch genügen kann, verlangt. Aufgabe des gymnasialen Bildungsprozesses ist es, neben dem Wissen als Besitz, die Reife der Gesamtheit aller geistigen Fähigkeiten, die den jungen Menschen zu einem akademischen Studium berechtigen, zu erreichen¹.

Ein Normalentwurf des Mittelschülers wird also durch harmonisch-integrale Entfaltung seiner Kräfte anhand hierarchisch geordneter Bildungsgüter geschaffen.

Wenn aber auch die *psychologische Eigenart* des Alters und seine subjektiven Forderungen berücksichtigt werden müssen, so können sie doch nicht die Werthierarchie, noch Wesen und Ziele der Bildung einseitig bestimmen. Die gymnasiale Bildungsfunktion enthält ihre Abgrenzung am Schnittpunkt einer psychologischen und werthierarchischen Betrachtungsweise. Die Studienkommission der KSGR² vom Jahre 1948 stellt darum die grundlegende Frage: «Wie kann die kulturelle Aufgabe des Gymnasiums auf Grund der seelischen Eigenarten der Schüler und unter Berücksichtigung ihrer Entwicklungsstufen am besten erfüllt werden? Unter Umständen sogar: Welche seelischen Widerstände müssen überwunden werden, damit das Gymnasium sein Ziel erreiche und seiner Erziehungsaufgabe gerecht werde?»

Im Blickfeld des Schöpfungsplanes Gottes und seiner Vorsehung dürfen wir annehmen, daß die *Wertgliederung* der Bildungsgüter und die subjektive Kräfteanlage des Jugendlichen aufeinander abgestimmt werden können und keinen wesentlichen inneren Konflikt bedingen. Spannungsverhältnisse ergeben sich als auslösende Faktoren im Bildungsprozeß. Doch diese Polarität zwischen Bildungsgütern und ihrer Wertver-

¹ Vgl. ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 29.

² KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 31f.

wirklich durch die subjektiven Anlagen des Schülers hat einen durchaus konstruktiven Charakter.

So soll es im Anliegen einer ganzheitlichen Psychologie möglich sein, den ganzen jungen Menschen in seiner entwicklungsbedingten und individuellen Eigenart zu erfassen, und doch der hierarchischen Wertordnung der Bildungsgüter gerecht zu werden. Es darf nicht übersehen werden, daß nach *Thomas von Aquin*³ die einzelnen Kräfteanlagen nach den objektiven Bildungsgütern sich zu Verstandes- und Charaktertugenden entfalten.

Die Annahme einer gegenseitigen Abgestimmtheit zwischen objektiver Wertordnung der Bildungsgüter und subjektiven Anlagen des Jugendlichen enthebt den Lehrer ebenso wenig der Verpflichtung, die charakteristische Eigenart des Jugendlichen zu erfassen, als sie ihn vor gründlicher Kenntnis des Lehrfaches und seiner Bedeutung im Bildungsganzen dispensiert. Auf den psychologischen und sachwissenschaftlichen Voraussetzungen baut sich seine didaktisch-erzieherische Methode auf.

Nachdem wir im zweiten Teil die Bildungsgüter in ihrem Wertgehalt und ihrer hierarchischen Ordnung betrachtet⁴, möchten im Folgenden besonders die *psychologischen Voraussetzungen* im Bildungsprozeß erörtert werden.

Die Gymnasialbildung muß unbedingt im Zusammenhang mit der Entwicklung des ganzen Menschen betrachtet werden. Sonst laufen wir Gefahr, relative Werte zu verabsolutieren und Leistungen zu erwarten, welche auch der durchaus wertfähige Mittelschüler weder vollbringen kann, noch soll. Nur wenn die objektiven Wertgehalte der Lehrgüter der konkreten psychischen Situation der Jugend angepaßt sind, kann im Bildungsprozeß eine relative Höchstleistung erreicht werden. Durch eine verstehende Jugendpsychologie, welche die individuelle Vielfalt geistiger und affektiver Ansprechbarkeit berücksichtigt, wird die objektive Wertordnung der Bildungsgüter keineswegs gestürzt, sondern sie wird nur umso wirksamer verwirklicht, selbst wenn Personenwerte über Sachwerten stehen.

³ Vgl. S. 23

⁴ Vgl. S. 59—97.

I. Die Wertordnung der Bildungsanlagen

a) *Ganzheitliche Erziehung und Bildung*

Soll eine Wertordnung der Bildungsanlagen verwirklicht werden, muß auf Grund der psycho-somatischen Einheit des Menschen zunächst der ganze Jugendliche erfaßt werden, in all seinen Anlagen und Kräften, in seiner entwicklungsbedingten Struktur und seinen Konfliktsituationen.

In einer Ansprache an die katholischen Lehrer Italiens gibt PIUS XII. seiner Freude Ausdruck, daß ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit den ganzen jungen Menschen erfassen möchte⁵.

In einer andern Ansprache vom 26. Oktober 1941 geht der Papst näher auf einzelne Anlagen im jungen Menschen, die entwickelt werden müssen, ein. Wir sehen dabei deutlich, wie sich die einzelnen Grundfunktionen der Erziehung, so besonders Bildung und Führung, überschneiden:

«*Bildet den Verstand* eurer Kinder! Gebt ihnen keinen falschen Begriff oder eine falsche Erklärung der Dinge⁶!»

«*Bildet den Charakter* eurer Kinder! Bekämpft oder bessert ihre Fehler! Hegt und pflegt ihre guten Eigenschaften und fügt sie harmonisch zusammen zu jener Festigkeit, die der Willensstärke im ganzen Leben den Weg bahnt . . .⁷»

Bildet das Herz! Welche Schicksalsschläge, welche Kämpfe und Gefahren werden nur allzuoft in den Herzen der heranwachsenden Kinder selbst heraufbeschworen durch schwelgerische Bewunderung und Lobhudelei, durch übereifrige Besorgtheit, durch weichliches Nachgeben der Eltern⁸ . . .»

Besonders aber betont PIUS XII. die *Willensbildung* als Vorbereitung für die stürmische Reifezeit:

«Es kommt jedoch der Tag, an dem das Kinderherz neue Triebe, neue Neigungen in sich erwachen fühlt, die den heiteren Himmel des Kindesalters in Aufruhr bringen . . . erinnert euch in dieser gefährvollen Zeit daran, daß Herzensbildung nichts anderes ist als *Willensbildung* im Kampf gegen die Nachstellungen des Bösen und die Heimtücken der Leidenschaft⁹.»

⁵ Vgl. PIUS XII., Anspr. an die Teilnehmer des Kongresses der Kath. Lehrervereinigung Italiens, DR X, S. 203, SS 1650, Orig. ital.

⁶ PIUS XII., Anspr. an Frauen der KA: 26. 10. 41, DR III, S. 230, SS 1501, Orig. ital.

⁷ PIUS XII., gl. Zit., SS 1502.

⁸ PIUS XII., gl. Zit., SS 1503.

⁹ PIUS XII., Anspr. an Frauen der KA: 26. 10. 41, DR III, S. 231, SS 1504, Orig. ital.

Die integrale Kräfteharmonie wird nach dem Gehalt dieser Papst-worte nicht in erster Linie durch eine isolierte Bildungsfunktion erreicht, sondern primär durch die sittlich-religiöse Führung. Das Gleiche betont auch *Thomas von Aquin*¹⁰ in seiner Tugendlehre, nach der die Verstandes-tugenden noch keineswegs die Charaktertugenden garantieren¹¹.

b) Individuelle Erziehung und Bildung

Der Lehrer und Erzieher muß sich psychologisch in die Welt des Ju-gendlichen einfühlen können und ihn nicht als Erwachsenen «en miniature», sondern nach seiner entwicklungsbedingten und individuellen Veranla-gung behandeln. Darum verlangt PIUS XII. in seiner klassischen An-sprache vom 20. April 1956 an das «Convitto Nazionale Maschile di Roma» die «unterschiedliche Behandlung, durch Maßhalten und durch Milde»,¹² um jeden «in seiner Eigenart und in seinen Fähigkeiten» zu ver- stehen¹³.

«Vor allen Dingen muß man bei den Zöglingen *jeden einzelnen Fall* für sich zu nehmen wissen. Die sogenannte Massenerziehung wie auch der Unterricht in Klassen kosten gewiß weniger Mühe, laufen aber Gefahr, nur einigen zu nützen, indes doch alle das Recht haben, davon zu profitieren . . . Man muß sie aber *ein-zeln* betrachten, sowohl bei der Zuweisung der Lebenshaltung, als auch beim Zu-rechtweisen und beim Beurteilen. Auf jeden Fall ist jenes allzu einförmige Ge-meinschaftsleben zu vermeiden, das da und dort mehrere Hundert auch nach Alter verschiedene Zöglinge beim Studieren, beim Schlafen, bei Essen und beim Spiel in einem einzigen Gebäude vereinigt, mit dem gleichen Stundenplan und mit den glei-chen Statuten. Man sucht wohl dem Uebelstand zu begegnen durch Aufteilung in gleichgeartete Gruppen, die in der Zahl nur so groß sind, daß sie es dem Betreuer ermöglichen, jedem einzelnen Untergebenen väterlich nachzugehen. Diesen Grup-pen sollte man je einen verschiedenen Stundenplan, verschiedene Tagesordnung und angepaßte Uebungen zuweisen können¹⁴.»

¹⁰ Vgl. S. 29.

¹¹ Vgl. PIUS XII., Brief: 15. 5. 50, zit. in: Päpstliche Dokumente zur Ordens-reform, S. 103.

¹² PIUS XII., OR 94 (1956) 1, SKZ 19/20 (1956).

¹³ Gl. Zit. wie Fußnote 11.

¹⁴ PIUS XII., Anspr. an das «Convitto Nazionale Maschile di Roma»: 20. 4. 56, OR 94 (1956) 1, SKZ 19/20 (1956), Orig. ital. Vgl. auch übrigen Text der gl. An-sprache.

Vgl. Radioanspr. zum 4. Interamerikanischen Kongreß für kath. Erziehung: 5. 8. 51, AAS XLIII (1951) 597 f., SS 1632, Orig. portug.

Nach diesen primären Voraussetzungen einer ganzheitlichen und individuellen Erziehung, können die einzelnen Wertanlagen des Jugendlichen gesondert betrachtet werden. Auch die Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen durch den Schweizerischen Bundesrat vom 20. Januar 1925 betont Pflege, Bildung und Führung aller Fähigkeiten des Schülers, wenn sie in Art. 15 bestimmt: «Hand in Hand mit der Erziehung zur geistigen Reife und zur Selbständigkeit im Denken soll die Weckung der Gemütskräfte, die Erziehung des Willens und des Charakters, sowie die Pflege der Gesundheit und der körperlichen Tüchtigkeit gehen.»

c) Die einzelnen Kräfteanlagen

Nur im Zusammenwirken aller Kräfte und in Ausrichtung auf seine natürliche und übernatürliche Bestimmung kann der Mensch seine volle harmonische Entfaltung erreichen¹⁵.

Im harmonischen Zusammenspiel der Kräfte erhalten die geistigen, *Verstand* und *Wille*, den Primat über die sinnlichen und somatischen. Die philosophische Frage über den Primat der beiden geistigen Anlagen unter sich steht hier nicht zur Diskussion. Die einzelnen Funktionen der beiden geistigen Grundkräfte Verstand und Wille werden nicht als Sonderanlagen gewertet. Vernunft, Gedächtnis, Selbstbewußtsein, Gewissen differenzieren sich nach dem Objekt, das sie erstreben, und sind Sonderfunktionen der einen Verstandesanlage. Der Wille, der nach dem Guten an sich strebt, und der Kürwille, der noetisch geleitet ein bestimmtes Gut wählt, bilden nur die *eine* geistige Strebekraft. *Gemüt* unterscheidet sich in seiner primären Funktion vom sensitiv-emotionalen Gefühlsleben dadurch, daß es hauptsächlich den *geistigen Besitz* der durch Verstand und Willen erworbenen Inhalte umschreibt. Die einzelnen Begriffe der erwähnten Anlagen, wie auch die Inhalte von Phantasie, Charakter und Persönlichkeit werden in der Folge einzeln besprochen.

Wenn die gesamte Ordnung der einzelnen Fähigkeiten in unserer Betrachtung differenziert wird, soll die konkrete Beschränkung auf einzelne dominante Anlagen, die im Jugendlichen des Mittelschulalters schlummern, einer ganzheitlichen Psychologie keinen Abtrag tun. Dieser Weg

¹⁵ Vgl. PIUS XII., Anspr.: 12. 11. 44, DR VI, S. 185, SS 2222, Orig. ital.

wird gewählt, um nicht auf der Oberfläche einer rein phänomenologischen Betrachtungsweise zu bleiben. Das Hauptziel, das dieser Arbeit begleitend vorausgesetzt wurde, nämlich die Harmonie aufzuzeigen, welche zwischen Natur und Uebernatur in der Bildungsfunktion erstrebt werden soll, muß auch hier richtunggebend sein.

Normative Richtlinien, die gewonnen werden, tragen nicht den Charakter einer Neuerungssucht, sondern werden vielmehr aus der Tradition neu gehoben. Dennoch möchte Tradition nichts Anderes bedeuten «als einen kontinuierlichen Weg, der sich gemäß den Gesetzen des Lebens zugleich ruhig und doch lebhaft entfaltet¹⁶».

Vor einer blinden Neuerungssucht auf pädagogischem Gebiet mahnt denn auch Pius XII. die Teilnehmer am Kongreß italienischer Mittelschullehrer vom Jahre 1949, wenn er sagt:

«Die Schule läßt sich nicht mit einem chemischen Laboratorium vergleichen, in dem das Risiko, mehr oder weniger kostspielige Substanzen zu verderben, durch die Wahrscheinlichkeit einer Entdeckung aufgewogen wird; in der Schule geht es bei jeder einzelnen Seele um Rettung oder Untergang. Die Neuerungen, die man für nötig halten kann, betreffen ja vor allem die Wahl von zweitrangigen pädagogischen Mitteln und Richtlinien, das Ziel und die wesentlichen Mittel bleiben jedoch unverändert und werden immer die gleichen sein wie das letzte Ziel der Erziehung, ihr Gegenstand, ihr erster beseelender Urheber immer derselbe ist, nämlich Gott, unser Herr¹⁷.»

II. Das geistige Erkenntnisvermögen

1. Die Denkformen und die Selektion

Das katholische Gymnasium wählt die Selektion seiner Schüler nach den Kriterien der Intelligenz und des Charakters. Weder Intelligenz noch Charakter allein sind ausschlaggebend für die Auswahl, wenn auch in Grenzfällen intellektueller Begabung die Bewertung des Charakters den Ausschlag gibt.

Wenn jedes Gymnasium als Ausleseschule eine spezifisch höhere Begabung¹⁸ verlangen muß, stellt sich die Frage nach dem Normativ der Selektion.

¹⁶ PIUS XII., Anspr. an den römischen Adel: 19. 1. 44, DR V, SS 1245, Orig. ital.

¹⁷ PIUS XII., Anspr.: 4. 9. 49, DR XI, S. 198, SS 1673, Orig. ital.

¹⁸ Vgl. S. 21f.

Für die *Charakterauslese* gelten die allgemeinen Normen, denen der junge Mensch als Christ und Staatsbürger verpflichtet ist. Die Charakterauslese kann nur auf ein objektives Urteil erfahrener Pädagogen erfolgen. Entwicklungsbedingte Verhaltensstörungen, kleinere Jugenddelikte, die heilpädagogisch angegangen werden können, berechtigen aus sozial-ethischer Verantwortung nicht zur folgenschweren Entlassung, wofern nicht, besonders im Internat, das «Bonum commune» gefährdet ist. Gerechtigkeit und Liebe verlangen, daß dem Entlassenen der Weg in die Zukunft nicht erschwert wird, eventuell, daß ihm durch einen günstigen Milieuwechsel das Weiterstudium ermöglicht wird. Negative Charakterprognosen für die Zukunft entsprechen weder dem christlichen Heilswillen des Erziehers am jungen Menschen, noch haben sie sichere Gültigkeit. Der Charakter des Jugendlichen ist nämlich erst im Werden, und natürliche und übernatürliche Wirkkräfte können ihn positiv aufwerten.

Für die *intellektuelle Auswahl* der Schüler ist die Intelligenz und die schulische Leistung, die aus ihr resultiert, maßgebend. Voraussetzung für eine gerechte Selektion bleibt, daß der Schüler methodisch-didaktisch ins Studium eingeführt wurde, und nicht momentane affektive oder andere Störfaktoren die schulische Leistung binden. Die modernen, jugendpsychologischen Erkenntnisse müssen einer gerechten Auslese dienstbar gemacht werden. Bei der Feststellung von Intelligenz und Störfaktoren können einzelne Tests wertvolle Hilfe leisten. Der Begriff *Intelligenz* umfaßt die qualitative und quantitative Verstandesanlage und ihre Entwicklung. Die *qualitative* Wertung zeichnet die individuelle Konstellation aus den einzelnen abstrakten Begabungstypen¹⁹, die quantitative den Grad der Begabung.

Die einzelnen *Denkformen*²⁰ nach Zollinger und Bachmann oder *Verstandestugenden*²¹ nach Thomas von Aquin hängen von dieser qualitativen und quantitativen Intelligenz, wie auch von der Struktur der Bildungsgüter ab, an denen sie sich entfalten. Wenn auch das Ideal einer ganzheitlichen Gymnasialbegabung in reinsten Form in keinem Jugendlichen vorhanden ist, sollen doch im Anliegen einer möglichst integralen Kräfteharmonie mangelhafte Anlagen besonders geübt werden.

¹⁹ Vgl. S. 22.

²⁰ Vgl. S. 23.

²¹ Vgl. S. 19ff.

Die einzelnen Denkformen oder Verstandestugenden, die durch die einzelnen Fächer spezifisch geschult werden, begegnen sich in ihren gemeinsamen Methoden in den zwei Grundformen, dem *intuitiven* und *diskursiven* Denken.

Das *intuitive Denken* als geistiges Sehen und Beobachten des Verstandes bildet den Begriff, das *diskursive Denken* den logischen Schluß. Beide bedienen sich des Urteils.

Wenn von der *Denkschulung im Unterricht* die Rede ist, handelt es sich gewöhnlich um das diskursive Denken, das der Kontrolle des Lehrers leichter zugänglich ist als das intuitive. Nach Fiedler²² und Zollinger²³ wäre das intuitive Denken als rein geistige Schau eines Ganzen und persönliches Erlebnis das pädagogisch wertvollere Denken, sofern es einer Nachprüfung durch das logisch-diskursive Denken standhält. Es wird schwer sein, eine Wertskala der rein formalen Denkschulung aufzustellen, da sich die beiden Grundformen des Denkens und die spezifisch fachlichen Denkformen im komplexen Denktakt harmonisch ergänzen müssen. Zudem muß der pädagogische Wert des Denkens auch aus der adäquaten ökonomischen Anpassung an die Struktur des Stoffes und seinem Inhalt gewertet werden. Im Sinn eines *Thomas von Aquin* wird die Denkschulung am Gymnasium ihr pädagogisches Ziel dadurch möglichst vollkommen erreichen, daß sich die Tugenden der Wissenschaft harmonisch-integral entfalten und durch die Tugenden der Weisheit und Einsicht das diskursive und intuitive Denken zur Gewohnheit wird.

Durch die Grundform des diskursiven Denkens werden auch die beiden wissenschaftlichen Methoden, die induktive und deduktive, garantiert²⁴.

Philosophie, Mathematik, Naturwissenschaften und Grammatik bedienen sich primär der diskursiv-logischen Denkform, während die Kulturwissenschaften und Künste eher der intuitiven Denkform unterstehen. Eine intuitiv-phänomenologische Betrachtungsweise²⁵ hat in den Geisteswissenschaften ihre Berechtigung, sofern ihre Analyse logisch überprüft wird.

²² FIEDLER, Persönliche Facharbeitspläne, cit., in: ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 51.

²³ ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 51.

²⁴ Vgl. ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 50.

²⁵ Vgl. KANNING, F., Strukturwissenschaftliche Pädagogik, S. 20ff., bes. S. 63ff.

Eine besonders einheitliche Verstandeskultur wird aus der *Sprachschulung* gewonnen, weil sie sich eigentlich beider Grundformen des Denkens bedient. Die Sprache muß elastisch und adäquat neue Begriffe und Denkinhalte wiedergegeben und sich mit logisch überprüften Ausdrucksmitteln neuen Aufgaben und Bedingungen anpassen. So schreibt der Bericht der KSGR²⁶ vom Jahre 1948 über das Verhältnis von Denkfähigkeiten und sprachlicher Formulierung:

«Ausdruck dieser Fähigkeiten ist vor allem die sprachliche Formulierung, weil sich in ihr die Fähigkeit zu scharfer Abgrenzung der Begriffe und zu deren logischer Bei- und Unterordnung durch die Satzgestaltung bezeugt, und weil umgekehrt die Sprachschulung die Entwicklung solcher Fähigkeiten in sich schließt.»

Aus den Ausführungen ergibt sich, daß jeder komplexen Verstandestätigkeit im Bildungsgeschehen das Begreifen, Urteilen und Schließen eigen ist.

Durch das *intuitive* Begreifen werden die Bildungsgüter geistiges Eigentum. Das Begreifen ist sofern auch *passiv*, als nur auf Grund der Wertfähigkeit und Ansprechbarkeit Bildungswerte aktiv aufgenommen und persönlich gestaltet werden können, ohne den objektiven Wert mit subjektiven Meinungen einzutauschen. So urteilt der Studienbericht der KSGR²⁷ über Gegenwartsfragen des Gymnasiums über die *Entwicklung* des intuitiven Denkens als Beobachtungs- und Wahrnehmungsvermögen: «Sie ist nicht eine rein technische Angelegenheit. Beobachtung und Wahrnehmung erwachsen nur aus dem *Erkenntniswillen* heraus, den das Gymnasium ja nicht schaffen kann, wohl aber schulen und fördern muß. So erzieht es den Schüler dazu, in ruhigem, gesammeltem Anschauen, ohne Hast und Halbheit, die Erscheinungen der körperlichen und geistigen Welt in sich aufzunehmen.»

Begreifen, Urteilen und *Schließen* ergänzen sich insofern gegenseitig, als das intuitive Begreifen durch rationelles Abstrahieren geschieht, anderseits aber auch die Elemente zur schlußfolgernden Tätigkeit gibt. Das Urteilen ist der eigentliche aktive Vollzug und die letzte Besitzergreifung von der Wahrheit. So soll der Schüler dazu gelangen, aus dem intuitiven

²⁶ KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 46.

Vgl. BALLY, G., Verstehen, Verständigung und Sprache, in: KSGR 1945, Die Pflege der Muttersprache am Gymnasium, S. 7ff.

²⁷ KSGR 1948, op. cit., S. 46.

Anschauen heraus sich selber zum Urteil und zur schlußfolgernden Tätigkeit zu entschließen. Das geschieht aber nur, wenn er *ansprechbar* ist für die Werte, die sich in den gestellten Problemen bergen und die gehoben werden müssen. Ein entscheidendes Zeichen dieser Wertempfänglichkeit bildet die *Lust zum Fragen*. «Das Fragen ist der Ausdruck des Erkenntnis- und Bildungswillens und der Wendung des Ich an das Du, somit eines der Elemente des Menschlichen und der menschlichen Gemeinschaft²⁸.» Der mehrmals erwähnte Studienbericht der KSGR²⁹ vom Jahre 1948 klagt über das verhängnisvolle Grundübel der Schule, daß der Lehrer frage und der Schüler antworte, oder nur dann frage, wenn er aufgerufen wird. «Gerade damit wird der Erkenntniswille abgestumpft, die Lust am Erkennen erstickt. Der natürliche Zustand ist ja der, daß der Unwissende fragt und der Wissende antwortet oder die Antwort finden hilft³⁰.»

Zum logischen, *diskursiven* Urteilen bestimmt der gleiche Bericht der KSGR³¹ über Gegenwartsfragen des Gymnasiums: «Das Unterscheidungsvermögen wird gebildet durch die Schulung aller logischen Denkfähigkeiten, durch welche Wesensgleichheit und Wesensunterschiede, wesentliche und unwesentliche Merkmale, begriffliche Unter- und Beiordnung, kausale Verhältnisse erkannt werden. An solcher Schulung haben alle Fächer teil, und alle haben darauf ein ganz besonderes Gewicht zu legen.»

So wird der Jugendliche durch die gymnasiale Denkschulung zur Hochschulreife erzogen, lernt, nicht nach Aeüßerem, Nebensächlichem und bloß Aktuellem zu haschen, sondern aus objektiven Gegebenheiten Schlüsse zu ziehen.

In diesem Bildungsanliegen spricht auch PIUS XII.³² von der «*Fassungskraft eines persönlichen Urteils, welche die Frucht langen Studiums und der Beobachtung ist*», von der «*Urteilkraft, welche die methodische und scharfe Kritik der Tatsachen und Ideen erzeugt*», von der «*Fähigkeit, die verwickeltesten und feinsten Probleme zu beherrschen, vom wissenschaftlichen Geist und von der Möglichkeit, selbständig zu denken und nicht nur von andern schon zubereitetes Wissen aufzunehmen*».

²⁸ KSGR 1948, op. cit., S. 14.

²⁹ KSGR 1948, op. cit., S. 15.

³⁰ KSGR 1948, ebenda.

³¹ KSGR 1948, op. cit., S. 46.

³² PIUS XII., Anspr. an Universitätsjugend und Führer der KA Italiens: 20. 4. 41, DR III, S. 50f., Orig. ital.

Da das Gymnasium neben seinem Eigenwert den Schüler besonders für die Hochschule reif machen soll, müssen die Grundformen des Denkens und die spezifisch fachlich ausgebildeten Denkfunktionen ihrer Anlage nach jene aktuell verfügbare Intelligenz erreichen, daß der Abiturient sein Denken jederzeit elastisch auf neue Forderungen umstellen und an neue wissenschaftliche Aufgaben und Bedingungen anknüpfen kann. Diese neuen Denksituationen müssen mit relativ kleinstem Denkaufwand wesensgemäß gemeistert werden³³.

Wie die testmethodischen Untersuchungen von *Weißmüller*³⁴ gezeigt haben, schließt die Intelligenzanlage ihre wesentliche Entwicklung bis ungefähr zum 16. Lebensjahr ab. Die Intelligenzanlage schließt sich deshalb den andern psychischen Vorgängen an, welche ihre Anlagen in der Folgezeit wesentlich *konsolidieren*.

Muß ein Schüler, weil er den berechtigten Ansprüchen des Gymnasiums in intellektueller Hinsicht nicht genügt, entlassen werden, so sollen ihn die verantwortlichen Instanzen, schon aus wirtschaftlichen und sozialen Erwägungen heraus, bis spätestens diesem Zeitpunkt, dem 16. Lebensjahr, entlassen. Ein gerechtes Urteil über die intellektuellen Voraussetzungen wird praktisch schon früher ermöglicht. Umso früher eine Selektion auf objektiver Basis erfolgt, umso schneller kann der Jugendliche in einen andern Schultypus oder in einen praktischen Beruf eintreten, so daß nach Schweizer Verhältnissen, noch vor Beginn der Rekrutenschule, eine Abschlußprüfung ermöglicht wird.

Wenn auch jeder einseitige Intellektualismus, der sich aus dem Gesamtgefüge der hierarchischen Kräfteharmonie emanzipiert und ehrfurchtlos jedes Problem ergründen will, im Interesse der christlichen Bildungseinheit verurteilt wird, spielen doch die Verstandes- neben den Charaktertugenden eine *erste Rolle* am Gymnasium, das für die Hochschule vorbereiten soll. Darum bestimmt Art. 15 der «Verordnungen über die Anerkennung von Maturitätsausweisen durch den Schweizerischen Bundesrat vom 20. Januar 1925: «Der Unterricht soll dem Schüler diejenige geistige Reife und Selbständigkeit im Denken vermitteln, die zu einem erfolgreichen akademischen Studium notwendig ist.»

³³ Vgl. MONTALTA, E., Vorlesungen, Sommersemester 1955.

³⁴ WEISMUELLER, E., Eichung des Intelligenztestes für Jugendliche nach I. Kramer. Diplomarbeit, Heilpädagogisches Institut, Freiburg (Schweiz) 1956.

Im Anliegen einer christlichen Bildungsharmonie darf sich diese intellektuelle Reife nicht nur auf die profanen Bildungsgüter beschränken, sondern findet ihre Vollendung in der *religiösen Bildung*. PIUS XII. warnt die studierende Jugend Italiens vor einer Verschiebung in der Hierarchie der Bildungswerte, wenn er sagt:

«Und würde es für euch nicht eine furchterregende Gefahr bedeuten, in solcher Reife eures Urteils, eurer kritischen Schärfe, eures persönlichen Denkens, sich damit zu begnügen, im Glauben wie Kinder an Begriffen und Versuchen haften zu bleiben ...³⁵»

2. Die intellektuelle Ausbildung

a) Unterstufe

Stoffwahl und didaktische Methode, wie die entwicklungsbedingte Wertempfänglichkeit, müssen sich im Bildungsprozeß ergänzend begegnen. Wenn der *zwölfjährige Schüler* das Gymnasium betritt, steht er auf der Uebergangszone zwischen Kindheit und beginnender Reifezeit. Als Kind ist er empfänglich für Schulung in Grammatik und Wortschatz bis zum Drill, als Jugendlicher kehrt er sich bereits nach Innen und entdeckt sein eigenes Ich als ungeordnete Fülle von neuen Gedanken, Gefühlen und Trieben. Er kontrolliert kritisch sein eigenes und fremdes Verhalten, wertet die Umwelt nach seiner subjektiven Wunschwelt, und gerät mit den Ansprüchen der Außenwelt in Konflikt.

Diese *Ich-Entdeckung* des Jugendlichen weist neben den sozialen Verhaltensstörungen für das Bildungsgeschehen doch positive Momente auf. Durch die Innenwendung, die für einen ganzheitlichen Reifeprozess unbedingte Voraussetzung ist, eignet sich der Schüler ein *persönliches Urteil* an, lernt in seinen Anfängen intuitiv und diskursiv *denken* und *logisch überprüfen*, anstatt den Bildungsstoff ohne jede Kontrolle aufzunehmen wie das Kind der Volksschule. So wird der seelische Reifeprozess geradezu Bedingung für die gymnasiale Bildung. Neue Denkinhalte, auch abstrakten Charakters, denen der Jugendliche begegnet, verlangen nach größerer sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, und der Sinn, Seelisches und Geistiges zu deuten, wird wach. Das Schwergewicht im abschließenden Urteil neuer Denkformen bleibt allerdings zunächst

³⁵ PIUS XII., Anspr. an Universitätsjugend und Führer der KA Italiens: 20. 4. 41, DR III, S. 54, Orig. ital.

im Subjektiven befangen, weil der Blick für die objektive Außenwelt getrübt ist.

In der kritischen Situation der *Selbstwerdung* bleibt es äußerst schwierige Aufgabe des Lehrers und Erziehers, den Schüler für eine objektive Rangordnung der Werte und die soziale Bindung zur Autorität und Umwelt wach zu halten.

In der Radioansprache an den Interamerikanischen Erziehungskongreß in La Paz, am 6. Oktober 1948, ermahnt darum PIUS XII. die Teilnehmer:

«Entwickelt in den Seelen der Kinder und der jungen Leute einen Sinn für Rangordnungen — ohne dabei jeder Altersstufe die ihr gebührenden Entfaltungsmöglichkeiten zu verweigern —, um dadurch nach Möglichkeit jene Atmosphäre der Unabhängigkeit und übertriebenen Freiheit, welche die Jugend heutzutage genießt, und welche sie dahin führen würde, jede Autorität und jeden Zwang abzulehnen, zu zerstreuen. Sucht das Verantwortungsbewußtsein zu wecken und erinnert daran, daß die Freiheit nicht der einzige menschliche Wert, wenn auch einer der wichtigsten ist, sondern, daß sie ihre Begrenztheit findet, innerlich an den unauslöschlichen Normen der Ehrenhaftigkeit, äußerlich an den Rechten der andern, sowohl jedes einzelnen als auch der Gemeinschaft als ganzer³⁶.»

Alle Bildungsgüter erziehen in ihrem Wertgehalt zur Wahrheit und einer objektiven Rangordnung, wie auch zur Ausbildung der verschiedenen Denkformen, welche das Gymnasium als Ort wissenschaftlicher Vorbildung verlangt. Besonders aber ist es Auftrag der *Muttersprache*, in allen Fächern diese Bildungsaufgabe zu übernehmen. Darauf verweist auch der Bericht der Subkommission I vom Jahre 1956 über die Frage: Gymnasium-Universität:

«Die Vieldeutigkeit der sprachlichen Zeichen und die dauernde Spannung zwischen Wortsinn und Sache bringen es mit sich, daß jedes Stoffgebiet der sprachlichen Formulierung wieder andere Schwierigkeiten bereitet. Im Medium der Sprache müssen sich Bewußtsein und Gegenstand in einem stets zu erneuernden Prozeß gegenseitig annähern und berühren. Der Schüler darf daher nirgends bloße Schablonen übernehmen, indem er fertige Definitionen auswendig lernt. Nur wenn er sich selbsttätig um eine möglichst sachgemäße Eingliederung des Gegenstandes in sein Bewußtsein bemüht, versteht und erfährt er ihn ganz, und jede Wahr-

³⁶ PIUS XII., Radioanspr. an den Interamerikanischen Erziehungskongreß: 6. 10. 1948, AAS XL (1948) 467, SS 1598, Orig. span.

heit wird ihm erst dann zum Bildungsbesitz, wenn er sie sprachlich formgerecht und klar auszudrücken vermag³⁷.»

Für die didaktische Methode des Gymnasiallehrers folgt deshalb die Subkommission: «Die muttersprachliche Ausbildung ist nicht nur Sache des Deutschunterrichtes, sondern jedes Faches . . . Diese Forderung kann aber nur erfüllt werden, wenn man den Unterricht in allen Fächern hinsichtlich des Wissensstoffes und der zu schulenden Denkvorgänge auf das Elementare zurückführt³⁸.»

Eine *exakte Sprachschulung* in allen Fächern schafft beim Jugendlichen trotz subjektiver Introversion eine objektive Wertschau, da Wortsinne und Sache übereinstimmen müssen, entwickelt seine Denkform und schafft so ein Gegengewicht gegen neurotisierende Abkehr von der Außenwelt. Auch andere Fächer mildern diese Gleichgewichtsstörungen zwischen Innen- und Außenwelt, so besonders Geschichte und Naturwissenschaften mit ihrem Anschauungsmaterial, während die lateinische Grammatik mit ihren strengen Gesetzen, wie auch Arithmetik und Geometrie das Abstraktionsvermögen schärfen, sofern die Stofffülle nicht über die formale Bildungsaufgabe triumphiert.

Durch die *psychologische Selbstbetrachtung* wird der Schüler reif für *geisteswissenschaftliches Denken*, «das im Verlaufe der Reifezeit sich zunehmend verfeinernd und vertiefend, die einseitig naturwissenschaftlich-erklärende Denkweise der Vorreifezeit ergänzt und überbaut und damit zur Vervollkommenung des Weltbildes beiträgt³⁹.»

Wurden Grammatik und Sprachkunde im weiteren Sinn zunächst durch berechtigten Drill mehr gedächtnismäßig aufgenommen, müssen sie jetzt den Geist *logisch* schulen, und so der Technik geistiger Arbeit den Weg bereiten. Auch *Mathematik* erprobt und stärkt die Denkkraft und bildet durch ihre Voraussetzungslosigkeit die *Abstraktionskraft*. Zugleich ungenutzte Möglichkeit, das Denken zu schulen, bietet das Latein, durch Vergleich, Ordnung, Wertung und begriffliche Sinnzusammenhänge, wie auch durch sprachreine Uebersetzung. Durch Steigerung des Abstraktionsvermögens nehmen auch die *Begriffe*, die nicht mehr anschaulich vorstellbar sind, zu.

³⁷ SUBKOMMISSION I, in: GH 4 (1956) 204f.

³⁸ Ebenda.

³⁹ REMPLEIN, H., Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit, S. 218.

Gesteigertes Abstraktionsvermögen und logisch exakte Begriffsbildung werden zur unbedingten Voraussetzung der Gymnasialbildung als wissenschaftliche Vorstufe zur Universität. Nur so können größere Gedanken- und Sinnzusammenhänge überschaut und in einer kritischen Synthese geordnet werden.

Diese *Denkschulung*, welche die intuitive und diskursive Grundform des Denkens zur Voraussetzung hat, muß schon auf der Unterstufe des Gymnasiums einsetzen, in der Zeit, wo diese geistigen Fähigkeiten erwachen. Auch in der intellektuellen Entwicklung gibt es eine Phasenerstarrung, für die nicht zuletzt der Lehrer in seiner Tendenz nach möglichst viel Stoff verantwortlich gemacht werden kann.

Es ist Aufgabe der Experten, ein Kind, das noch nicht *gymnasialreif* ist, zurückzustellen. Sonst läuft der Lehrer Gefahr, auf intellektuellen Qualitäten aufbauen zu wollen, die noch nicht vorhanden sind. Auch die beste methodische Einführung kann dann nicht verhindern, daß Anlagen zwangsmäßig entfaltet werden. Das Kind wird neurotisch gefährdet und eine jugendliche Idealwelt wird mit einer Ueberbelastung kostbarer Bildungsgüter zugeschüttet.

Der intellektuellen und sittlichen Ansprechbarkeit des Jugendlichen muß sich auch der *Religionsunterricht* anpassen. Am Scheideweg zwischen Kindheit und Jugendzeit nimmt der Schüler leichtgläubig und kritiklos die Religionswahrheiten auf. Echte, aus dem Innern stammende Zweifel, kommen bis zur Vorpubertät so gut wie gar nicht vor⁴⁰. Die intellektuelle Neubelebung im 12. Lebensjahr bleibt in religiöser Sicht noch stark im Rahmen des kindlichen Seelengefüges und ist wenig konfliktgeladen⁴¹.»

b) *Mittelstufe*

In der *zweiten Phase der Reifezeit* gelangen die Grundformen des Denkens, wie auch die spezifischen Denkmethoden, in den einzelnen Fächern zu einer gewissen Reife. Der Leistungsanstieg erweitert auch das *Kritikvermögen*, welches, noch subjektiv befangen, umso selbstsicherer kindlichen Autoritätsglauben abschüttelt. Dennoch zeigt sich darin «das Bedürfnis nach nackter Wahrheit» und «der Wille zu bedingungs-

⁴⁰ Vgl. GRUBER, A., *Jugend in Ringen und Reifen*, S. 295.

⁴¹ Vgl. GRUBER, A., *op. cit.*, S. 295.

loser Ehrlichkeit», wie es der Bericht der KSGR⁴² vom Jahre 1948 formuliert.

Die Außenwelt in ihrer nackten Wirklichkeit steigert den Widerstandsgeist des Jugendlichen. Der gleiche Bericht der KSGR⁴³ vom Jahre 1948 zeichnet das äußere Milieu und die spontane Reaktion der Jugend mit den Worten: «Die Diskrepanz zwischen dem philosophischen und religiösen Mundbekenntnis und der tatsächlichen Lebensgestaltung, zwischen dem sozialen und wirtschaftlichen Stand und der wirklichen Leistung, die Leere vieler gesellschaftlicher Formen, die zu Formeln erstarrt sind, dies alles ruft dem Widerstand und der Verneinung namentlich bei der jungen Generation, stößt bei ihr entweder auf Haß, auf Verachtung oder auf Gleichgültigkeit.»

So werden auch die Bildungsgüter nicht einfach als Tatsache hingenommen. Besonders die geisteswissenschaftlichen Fächer werden kritisch durchdacht. Wenn auch der einzelne nach seiner individuellen Anlage verschieden reagiert, würde eine widerspruchslose Ansprechbarkeit, die den Weg des geringsten Widerstandes wählt, weder Charakterstärke noch schöpferische Veranlagung verraten.

Aufbauende Kritik und schöpferische Aktivität ist geradezu ein Zeichen der Gymnasialreife. Um aber mit der vorhandenen Kräfteanlage und Ansprechbarkeit des Schülers erfolgreich arbeiten zu können, muß der Lehrer ihn *kennen lernen*, denn nur so wird der notwendige Kontakt möglich⁴⁴.

Da die Bildungswerte, die dem Jugendlichen überliefert werden, in ihrem objektiven Wahrheitsgehalt gleichbleiben und weitgehend in feste Formen gegossen sind, muß vor allem in der Unterrichtsmethode eine *Elastizität* gehandhabt werden, die der psychischen Dynamik des Schülers entspricht. Polare Gegenüberstellungen von Bildungsinhalten verschiedener Kulturkreise, die der Schüler selber zu werten versucht, machen den Unterricht lebendiger.

Unbeschadet der hierarchischen Wertordnung wird er sich mit Hilfe des Lehrers in aktiver Bildungsarbeit zu jenen Werten durcharbeiten, welche dem Gymnasium eigen sind. Ein kalter, doktrinäer Vortrag wird

⁴² KSGR 1948, Bericht der Studienkommission über Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 25.

⁴³ KSGR 1948, S. 25.

⁴⁴ Vgl. PIUS XII., AAS XLVI (1954) 52, SS 1689, Orig. ital.

den Jugendlichen nicht überzeugen, noch eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens schaffen. Darum sagt der Papst mit feinem psychologischen Empfinden:

«Wollte man versuchen, die Jugend zu reformieren und zu überzeugen, indem man sie unterjocht, sie zu überreden, indem man sie zwingt, so wäre das nutzlos und nicht immer gerecht. Ihr werdet sie viel leichter dazu bringen, euch ihr Vertrauen zu erwerben, wenn ihr euch eurerseits bemüht, sie zu verstehen, und von ihr verstanden zu werden — unbeschadet jener unveränderlichen Wahrheiten und Werte, die keine Veränderung im Geist und Herzen des Menschen zulassen⁴⁵.»

Die *einzelnen* Fächer tragen nach ihrer Struktur und ihrem Inhalt verschieden zur Gymnasialbildung auf der Mittelstufe bei.

Das *Mathematikstudium* verpflichtet den Schüler bis auf den Grund zu reflektieren, seine Aufmerksamkeit auf ein Maximum zu konzentrieren und die logische Denkfähigkeit auf induktivem Weg zu steigern. Der französische Humanist und Historiker *Charles Rollin* bemerkt zum Bildungswert der Mathematik: «On ne saurait croire, combien cette sorte d'étude est propre à donner aux jeunes gens une force, une justesse, une pénétration de l'esprit, qui les conduisent peu à peu à entendre par eux-mêmes et à débrouiller les questions les plus abstraites et les plus embarrassées⁴⁶.»

Die *Naturwissenschaften* erweitern die Weltanschauung des Jugendlichen. Als Mittel geistiger Jugendbildung darf der naturwissenschaftliche Unterricht, um mit *Zollinger*⁴⁷ zu sprechen, weder in stofflicher, noch in methodischer Hinsicht «eine bloße kleinformatische Ausgabe des akademischen Unterrichts» sein. Das Bildungsziel erschöpft sich eher in einem zusammenfassenden Ueberblick über die Prinzipien, welcher an die zwei Grundformen des Denkens, an die intuitive und diskursive, Forderungen stellt, daß der Schüler später auf der Schule *beobachten* und *denken* kann. Wenn in den möglichst wenigen Experimenten, die gemacht werden, die mathematische Begründung umso tiefer gegeben wird, wird der Schüler auch dazu erzogen, die Mathematik als Symbol der Genauigkeit praktisch anzuwenden.

⁴⁵ PIUS XII., Anspr. an den Internat. Schulschwesternkongreß: 13. 9. 51, AAS XLIII (1951) 740, SS 3104, Orig. ital.

Vgl. DR. I, S. 204: 21. 6. 39. / AAS XLV (1953) 280: 13. 4. 53.

⁴⁶ ROLLIN, CH., (1661—1741), zit., in: GIOVANNINI, E., Problèmes de l'enseignement de la chimie au Gymnase, in: GH 3 (1955) 140.

⁴⁷ ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 38.

Der Jugendliche nimmt auf der Mittelstufe besonders kritische Stellung gegenüber den *Geisteswissenschaften*, welche ihm die kulturellen Kreise aufdecken. Gesellschaftliches und geschichtliches Leben aus Vergangenheit und Zukunft wird nicht einfach als Tatsache hingenommen, sondern nach dem subjektiven Maßstab der eigenen Innenwelt kritisch überprüft. Dieses individuelle Kriterium der Wertordnung hat sich der Jugendliche aus seiner frühern Erziehung und seinem Milieu aufgebaut, wächst aber nicht zuletzt aus dem Widerspruchsgeist gegenüber unbeliebten Lehrern und Vorgesetzten, die den Eigengesetzen der jugendlichen Wertwelt von heute keine Rechnung tragen. Der Bildungsprozeß muß darum an der *dynamischen Entwicklung* anknüpfen, mit ihr Schritt halten, um schließlich zielbewußt zu der statischen, ewig gültigen Wertordnung zu führen. Berechtigte Kritik an Fehlentwicklungen soll positiv aufgewertet werden, relative Werte, denen der Jugendliche Widerstand leistet, dürfen nicht verabsolutiert werden. Nur so wird der Schüler auch affektiv ansprechbar für eine absolute Werthierarchie, und wächst sein Wille zur Wahrheit.

Die Stoffwahl und besonders die Interpretation muß dieser Eigenart der Entwicklung und der wertvollen Tendenz, die darin enthalten ist, dem Willen zur Wahrheit und Ehrlichkeit, Rechnung tragen. Geisteswissenschaftliche Bildungsgüter gelten genau so viel, ob antik oder modern, als sie innern Wert besitzen. Was die Antike an menschlichem Ethos spontan aus ehrlicher Interpretation hergibt, spricht den jungen Menschen heute noch an wie das moderne Drama aus deutschem und französischem Kulturkreis. Warum sollte das Lebensideal eines Horaz und Cicero, der «*vir bonus Romanus*», schließlich nicht in der Gegenüberstellung zu den «*κλητοὶ Ἰησοῦ Χριστοῦ*»⁴⁸ eine vollgültige Aufwertung erhalten, wie es der dynamischen Strukturwerdung des Siebzehnjährigen entspricht? Diese didaktische Methode entspricht dem jungen Menschen, der im Streit höherer und niederer Triebkräfte hin und her geworfen wird, mehr als hohle, pathetische Exkursionen, die mehr abstoßen, denn aufbauen. Gegengewichte gegen die verschwommene Gefühlswelt des Jugendlichen werden nur durch unbedingt saubere und überindividuelle Bildungsinhalte geschaffen, an denen sich affektive Schwärmerei differenzieren und Halt gewinnen kann. An Bildungsgütern, in denen die Wahrheit für sich selber spricht, klammert sich der

⁴⁸ ROEM 1.6.

Pubertierende und sucht sich für einen Fragekomplex, der bis ins Metaphysische hineinreicht, eine entscheidende Lösung.

«Denn was ist Pubertät anderes, als zum bewußten Selbstleben und Welterleben erwachen? Die entscheidenden Fragen, die hierbei auftauchen, weisen alle unmittelbar ins Metaphysische hinab: Geborensein und Sterben, Liebe und Geschlechtsunterschied, Neigung und äußere Verpflichtung, zuletzt die eigene Bestimmung, und «der Sinn des Lebens»⁴⁹.

Diesem neuen Erlebnisstrom haben alle Fächer den richtigen Lauf zu weisen, wenn auch Philosophie und Religionslehre die besten Korrektoren sind. So verläuft sich das wogende Leben nicht in hohlen Schlagwörtern und allgemeinen Sentenzen, sondern spendet Licht und Kraft.

Auch die *religiösen Wahrheiten* werden Gegenstand der kritischen Stellungnahme. Der Jugendliche grübelt über verblüffende Einwände, die aus dem modernen Agnostizismus, Eklektizismus und Zweifel stammen, nach⁵⁰.

Die rationalisierenden Einwürfe erhalten neuen Nährboden aus den ethischen Konflikten der eigenen Innenwelt. Offenbarungswahrheiten werden in Frage gestellt, um sich von einer verantwortlichen Distanz zu lösen und von Schuldgefühlen zu befreien. Die erschütternde Erfahrung, daß Menschen und Weltereignisse den sittlichen Forderungen kraß widersprechen, bringt neue Unsicherheit.

Diesen Entwicklungsrhythmus im religiösen Bereich muß der Jugendliche irgendwie durchleben, soll er nicht religiös infantil bleiben. Auch religiös-sittliche Konfliktsituationen haben ihren aufbauenden Wert, wenn der junge Christ seit frühester Jugend religiös verwurzelt ist, oder doch dem jungen Baum im Sturm genügend Halt geboten wird. «Nur bei einem kleinen Teil Jugendlicher, mit guter religiöser Unterweisung, günstiger Umgebung und geringerer geistiger Eigenbewegung, ist eine harmonische Ueberführung der Kinderreligion in die Weltanschauung des Reifen möglich⁵¹.» Der Student aber wird kaum ohne innere Konflikte eine gefestigte religiöse Wertwelt erreichen.

⁴⁹ SPRANGER, E., Psychologie des Jugendalters, S. 236.

⁵⁰ Vgl. SPRANGER, E., op. cit., S. 259.

⁵¹ GRUBER, A., Jugend im Ringen und Reifen, S. 269. Vgl. ferner

STARBUCK, E., Religionspsychologie, I. Bd., S. 26ff.

BUEHLER, CH., Das Seelenleben des Jugendlichen, S. 193.

HOFFMANN, J., Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung, S. 306.

EICHELE, E., Die religiöse Entwicklung im Jugendalter, S. 120.

Da der katholische Glaube immer Autoritätsglaube ist⁵², geht es im Religionsunterricht und in allen Gesinnungsfächern darum, diesen Autoritätsglauben durch die wissenschaftlichen «praeambula fidei» zu stützen, wenn letztlich auch die Gnade den Ausschlag gibt.

PIUS XII. weist am 3. April 1956 darauf hin, daß der junge Mensch, um sich und andere im Apostolat

«zur Entdeckung des Uebernatürlichen in seiner ganzen Fülle führen zu können... diesen langen und schwierigen Weg, der vom spontanen Glauben der Kinder und einfachen Seelen zur vollüberlegten Annahme der ganzen christlichen Botschaft und all ihrer Forderungen geht, selbst betrachtend durchlaufen⁵³» müsse.

Die Gefahren, die für das Glaubensleben des jungen Christen drohen, sieht er zum großen Teil aus bewußten und unbewußten Milieueinflüssen entstehen. So sagt er:

«Die materialistische Zivilisation bemüht sich, den Menschen in dieser Welt zu verankern, vor seinen Augen rein irdische Hoffnungen erstrahlen zu lassen, sein Vertrauen und die Wirksamkeit der menschlichen Arbeit und ihre Eignung zur Heilung der Uebel in der Menschheit zu stärken. Auch die Christen entgehen dieser Verlockung nicht⁵⁴.»

Bei diesem religiösen Werdeprozeß muß der katholische Lehrer und Erzieher alle Kraft frei machen, die für eine Harmonie zwischen Glauben und Wissen in den Bildungsgütern brachliegen, wie auch der subjektiven Entwicklung des Jugendlichen mit psychologischem Verständnis und Liebe begegnen.

c) Oberstufe

In der *dritten Phase der Reifezeit*, die sich beim achtjährigen Gymnasium hauptsächlich auf die zwei Abschlußklassen erstreckt, löst sich die einseitige Introversion und ergänzt sich polar durch ein versachlichendes Denken. Die seelische Energie war in der eigentlichen Pubertät, auf der Mittelstufe des Gymnasiums, von der Außenwelt abgezogen und auf die Innenwelt konzentriert worden. Das Ergebnis dieser Introversion des Jugendlichen auf der Oberstufe zeigt sich nach *Remplein*⁵⁵ darin, «daß er

⁵² Vgl. S. 37, 48.

⁵³ PIUS XII., Anspr. zum 13. Internat. Kongreß des Weltverbandes kath. weiblichen Jugend: 3. 4. 56, OR 80 (1956), SKZ 18 (1956), Orig. ital.

⁵⁴ PIUS XII., gl. Anspr.

⁵⁵ REMPLEIN, H., Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit, S. 290.

sich selber gefunden und in hartem Selbstformungsprozeß aus dem innern Chaos einen Kosmos aufgebaut hat. Nun, da er über sich selbst und seine Stellung zur Welt vorläufig Klarheit gewonnen hat, muß sich die seelische Energie wieder nach außen wenden, um so die in der Seele gebändigte und gesammelte Kraft für den Dienst in der menschlichen Gesellschaft fruchtbar zu machen. So bahnt sich in der Adoleszenz als Uebergangsphase vom Reife- zum Erwachsenenalter eine erneute Extraversion an.»

Da die psychische Entwicklungsstruktur sich etwas gefestigt, verewaltigen hohe Ideale die Wirklichkeit nicht mehr mit gedanklichen Konstruktionen, die in der Außenwelt kein reales, zustimmendes Echo finden können.

Diese Versachlichung in der Wertschau ermöglicht einen weitem Reifeprozeß in intellektueller Hinsicht.

Wenn das Reglement über die eidgenössischen Maturitätsverordnungen vom 20. Januar 1925 darum fordert, daß der Abiturient die Fähigkeit besitze, «ein dem Bildungsstand eines Maturanden angemessenes Thema in einem sauber ausgeführten Aufsatz grammatisch, logisch und stilistisch richtig zu behandeln», zeigt sich gerade der *Aufsatz* als Dokument allseitiger Hochschulreife. Aber auch die *alten Sprachen*, von denen im gleichen Reglement verlangt wird, «daß der Text nicht bloß nach der formalen Seite bemeistert, sondern auch inhaltlich voll erfaßt wird», werden zum Kriterium gereifter Denkformen und objektiver Kulturkritik. Aufsatzthema und Interpretation des altsprachlichen Textes stellen den Studenten vor die Forderung, Einzelfragen nicht mehr nach allgemeinen angelernten Grundsätzen zu beantworten, sondern den individuellen und konkreten Situationen in einem selbständigen, objektiven Urteil Rechnung zu tragen. Die Verordnungen über die Anerkennung von Maturitätsausweisen durch den Schweizerischen Bundesrat vom 20. Januar 1925 verlangen deshalb in Art. 15: «Bis zur obersten Schulstufe soll der Schüler allmählich zu derjenigen geistigen Reife gebracht werden, die ihn befähigt, nicht bloß den dargebotenen Wissensstoff aufzunehmen, zu verarbeiten und wiederzugeben, sondern auch selbständige Probleme, die für diese Stufe in Betracht kommen, anzufassen, durchzuarbeiten und ihre Lösung sauber und präzis darzustellen.»

Art. 20 der gleichen Maturitätsverordnung legt wiederum besonderes Gewicht auf diese intellektuelle Reife, wenn er auf Kosten rein enzyklopädischen Wissens verfügt: «Bei dieser Prüfung ist im wesentlichen das

Unterrichtspensum der zwei obersten Klassen zu berücksichtigen und mehr Gewicht auf die Erforschung der geistigen Reife und der Selbstständigkeit im Denken zu legen als auf den Umfang der erworbenen Kenntnisse.»

Die Versachlichung und die Reife des Denkes ermöglichen gerade in den obern Klassen eine Zusammenfassung des Wissens zu einem *einheitlichen Weltbild*. Der Jungmann verlangt nach dieser Synthese. Das katholische Gymnasium weist den Weg und zeigt die Werte auf, die zu einer geschlossenen Weltanschauung führen, während das neutrale Gymnasium auf die verschiedenen Wege hinweist, ohne ein Ziel zu bestimmen. Soll aber der junge Mensch fähig sein, sich selbständig eine Weltanschauung in kritischer Synthese nach den strengen Normen der Wahrheit aufzubauen, was nur den geeinten Kräften christlicher Jahrhunderte gelang? Wenn der Student nicht die dogmatischen und moralischen Werte, wie sie die Kirche aus Offenbarung und Tradition als wissenschaftlich überprüftes Wahrheitsgut aufstellt, anerkennt, wird er sich immer in einen eklektischen Skeptizismus verlieren.

Wenn auch die katholischen Wahrheiten absoluten Gehorsam verlangen, um zur geschlossenen Weltanschauung führen zu können, so begegnen sich doch, um die Vernünftigkeit des Glaubens zu beweisen, Glaube und Wissen. So müssen Glaube und Wissen Schritt halten im Bildungsprozeß, um auch auf psychologischer Basis eine Harmonie der Weltanschauung zu ermöglichen. Darum mahnt PIUS XII. die Teilnehmer am Interamerikanischen Erziehungskongreß in La Paz:

«Sorgt also dafür, daß eure Kinder und jungen Leute mit dem Fortschritt ihrer Lebensjahre auch eine immer weiter und tiefgegründetere religiöse Bildung erhalten, ohne außer acht zu lassen, daß das volle und tiefe Erfassen der religiösen Wahrheiten wie auch die Zweifel und Schwierigkeiten sich im allgemeinen während der letzten Jahre der höheren Studien einzustellen pflegen. Dies trifft besonders zu, wenn sich der Studierende, was heute schwer zu vermeiden ist, in Berührung befindet mit Personen und mit Lehren, die dem Christentum feindlich gesinnt sind. Aus diesem Grund verlangt die religiöse Ausbildung mit Recht einen Ehrenplatz auf den Programmen der Universitäten und der sonstigen höheren Lehranstalten⁵⁶.»

Wenn Wissenschaft und Glaube sich gegenseitig begegnen, werden auch momentane Schwierigkeiten schließlich sich lösen. PIUS XII. sagt

⁵⁶ PIUS XII.: 6. 10. 48, AAS XL (1948) 466, SS 1593, Orig. span.

darum in einer Ansprache an Studenten und Professoren der Universität von Rom:

«Man darf die Glaubensschwierigkeiten nicht allein betrachten, sondern muß sie im Zusammenhang des Problems Religion und Welt sehen⁵⁷.»

Einen besondern Weg, um diese Einheit zwischen Wissenschaft und Glauben zu schaffen und diese zwei Lichtquellen in einem einzigen Lichtkegel katholischer Weltanschauung zu vereinen, bildet die *Philosophie*.

Wenn auf der Oberstufe nicht alle Schüler dem Typus des Philosophen angehören, der aufs Ganze geht und nach abschließendem Wissen von der Welt verlangt, sondern auch dem Typ des Forschers, der ein begrenztes Fachgebiet bearbeitet, so sind doch in diesen Jahren die Schüler für die Philosophie in ihrem Fragekomplex allgemein ansprechbar. Allerdings ist dieses Interesse für eine umfassende Schau mehr Weite als Tiefe und beruht auf der Tendenz, alles zu vereinfachen und in weite Begriffe zu fassen, ohne spezifische Einzelfragen zu lösen.

Geht der philosophische Unterricht auf die *Einzelfragen* ein, erlebt der Oberschüler das Gefühl, mehr gespalten als geeint zu werden. Nach Spranger⁵⁸ vollzieht sich dann für den jungen «Philosophen» folgender typischer Prozeß: «Aus einem unbewußten Motiv der Selbstsicherung heraus schließt sich der junge Denker *einem* Meister an, dessen geistige Welt ihm am meisten zu geben vermag. Er pflegt dann jahrelang in *seinem* Bann zu bleiben und *seine* Denkformen in die Struktur des eigenen Bewußtseins geradezu einzugraben. Und auch damit begnügt er sich nicht, sondern, um seiner selbst noch sicherer zu werden, schließt er sich, wie zum Schutz vor andern Denkrichtungen, feindselig ab. Er hat gar nicht den Wunsch, ihnen gerecht zu werden; er hält sich fern, um nicht im Meer der Problematik zu ertrinken.»

Daraus mag auch hervorgehen, wie ungerechtfertigt es ist, Philosophieunterricht nur auf Geschichte der Philosophie zu beschränken. Andererseits leuchtet der Wert eines geschlossenen philosophischen Systems auf, sofern es als Denkschule geboten ist, und von sicherer Warte aus auch andere Systeme kritisch beleuchtet und ihrem Wahrheitsgehalt gerecht zu werden sucht. Philosophie am Gymnasium wird sich dennoch immer auf eine Einführung beschränken müssen, und der Schüler soll eine vornehme

⁵⁷ PIUS XII., AAS XLIV (1952) 585, SS 1830, Orig. ital.

⁵⁸ SPRANGER, E., Psychologie des Jugendalters, S. 240.

Zurückhaltung sich aneignen gegenüber Denkproblemen, für deren Durchdringung er die geistige Reife noch nicht besitzt.

Gerade die *scholastische Philosophie* als System bietet auch die verstandesmäßigen Grundlagen und Ausdrucksformen, um den Schüler für die *Offenbarungswerte* ansprechbar zu machen. Jene philosophischen Teilfragen, die spezifisch auch für Beleuchtung religiöser Probleme beitragen, sollen im Interesse einer Harmonie von Glauben und Wissen besonders behandelt werden.

Auf der Idee, daß alle Fächer und schließlich die ganze Jugendproblematik in der Philosophie, als Sammelbecken, irgendwie zusammenlaufen, um von hier aus den Werten der Offenbarung zu begegnen, beruht das «*Studium generale*» als christliche Weltanschauung.⁵⁹

Nicht nur das katholische Gymnasium, sondern auch das neutrale, ruft immer wieder nach einem philosophischen Abschluß des Bildungsprozesses. Nach Rektor *Fischer*⁶⁰ führt Philosophie aus Lebensangst und Schuldbewußtsein zum Ursprung und Ziel des Menschen und verpflichtet ihn, sein Leben nach dem ewigen Ziel auszurichten. Philosophie gibt den andern Wissenschaften hierarchische Stellung und Grundlage. Schließlich soll diese Disziplin nicht primär Wissen, sondern gelebte Haltung sein. Ja, das neutrale Gymnasium kann seine letzte Aufgabe ohne philosophische und weltanschauliche Richtung unmöglich erfüllen, nämlich das ganze Seelenleben zu entfalten und zu ordnen⁶¹.

Ebenso fordert *Thevenaz*⁶² den Philosophieunterricht für das Gymnasium, indem er zwei Einwände gegen diesen Unterricht zu widerlegen versucht. Gegen den Einspruch, die Philosophie sei weltanschaulich und darum für das neutrale Gymnasium ungesetzlich, antwortet er, andere Fächer, wie Geschichte und Naturwissenschaften, seien auch weltanschaulich bedingt und werden trotzdem gegeben. Dem Einwand, Philosophie sei zu hoch für Gymnasiasten, begegnet er mit dem Hinweis, daß auch

⁵⁹ Vgl. PIUS XII., Rundschreiben «*Humani Generis*»: 12. 8. 50, AAS XLII (1950) 571f., Orig. lat.

⁶⁰ Vgl. FISCHER, H., Zwei Bücher über die innere Gestalt des schweiz. Gymnasiums, S. 128.

⁶¹ Vgl. FISCHER, H., op. cit., S. 137.

⁶² THEVENAZ, P., La Philosophie éclaire-t-elle le problème Gymnase-Université, in: GH 2 (1955) 82.

Vgl. KSGR 1948, Gegewartsfragen des Gymnasiums, S. 59.

BARTH, H., Zur Frage des Philosophieunterrichtes an den Mittelschulen, in: Festschrift zu Ehren von alt Rektor Dr. Hans Fischer, S. 124.

Goethe zu hoch sei. Zwar könne bei manchen philosophischen Fragen der Gymnasiast nicht zum vollen Verständnis kommen, aber doch zu einer ersten Begegnung, und das sei auch bildend. Darum betont er die Notwendigkeit der Philosophie am Gymnasium aus dem unmittelbaren Bedürfnis der obern Klassen, und weil hier der einzig mögliche Ort sei, und zwar für alle drei Gymnasialtypen, da ja auch der Charakter des Gymnasiums wesentlich philosophisch sei.

III. Das Selbstbewußtsein

Der junge Mensch entdeckt bei Beginn der Reifezeit das Ich als Träger der Erlebnisse. Typisch für das Selbst- oder Ichbewußtsein ist die Reflexion. Der Mensch beugt sich in einem geistigen Erkenntnisakt in sich selbst zurück und hält Rückschau mit den Erlebnissen. Dieses Vermögen, das als Teilfunktion des Verstandes vorhanden, entfaltet sich als feiner und leicht verletzbarer Kern des Ich im Kontakt mit der Umwelt. Nuttin⁶³ sagt: «... es ist jene Innen- und Tiefenschicht des Menschen, wo er, allein auf sich selbst gestellt, in seinem Grunde von Unsicherheit und Schwäche durchzittert ist —; ein Personkern, den der Mensch nicht wilens ist, vor andern bloß zu legen, einmal, weil der soziale Verkehr seiner ganzen Beschaffenheit nach ihn davon abhält, und dann, weil der Mensch aus seinem Drang nach Selbstbehauptung und Geltung darauf bedacht ist, dieses sein Innerstes zu bewahren.»

Die *Entwicklung des Selbstbewußtseins* als innerstes Erlebnis mit sich selber ist für den harmonischen Aufbau des jungen Menschen unbedingt notwendig. Sie ist die notwendige Voraussetzung für die Persönlichkeitsstruktur und den charakterlichen Reifeprozess des Jugendlichen. Gewiß hat auch das Kind Ich-Bewußtsein, das aber mehr gefühlsmäßig angelegt, sich durch Erziehungseinflüsse zum geistigen Bewußtsein des Jugendlichen erhob. Das Selbstbewußtsein ist in seiner Eigenschaft als Selbstbehauptung und Selbstbestimmung eine dynamische aufbauende Kraft, die zur Entfaltung der selbständigen Persönlichkeit vorwärtsdrängt. Das Bild, das die Kraft des Selbstbewußtseins und der Selbstbehauptung in sich verwirklichen will, ist das *Ideal*, das dem Jugendlichen vorschwebt.

⁶³ NUTTIN, J., Psychoanalyse und Persönlichkeit, S. 205f.

Die Grunddynamismen aber, die zur Verwirklichung dieses Idealbildes die notwendige psychische Energie freigeben, sind der Drang nach einer allseitigen Persönlichkeitsentfaltung innerhalb des vitalen, sozialen und metaphysisch-religiösen Lebensbereiches.

Zum harmonischen Aufbau des Selbstbewußtseins ist es notwendig, daß dem Jugendlichen auch innerhalb der Gymnasialbildung ein *Idealbild* aufgezeigt wird, welches der geltenden Werthierarchie und der entwicklungsbedingten, individuellen Anlage des Schülers entspricht. Nuttin⁶⁴ spricht von einem *realistischen* neben einem *illusorischen* Idealbild. Das illusorische Idealbild ist nichts anderes als eine pathologische Form, dem wirklichen Ich und dem realen Leben zu entfliehen, eine verstiegene Auffassung vom eigenen Ich als «irreale» Scheinlösung seiner Konflikte.

Das realistische Idealbild aber, dem der junge Mensch nahekomen soll, ist der *vollkommene Christ von heute*, wie ihn PIUS XII. am zweiten Nationalkongreß des Verbandes Katholischer Mittelschullehrer Italiens gefordert hat⁶⁵.

Der Papst würdigt die Entfaltung des Selbstbewußtseins,

«einer Jugend voll überschäumender Kraft und Lebensfrische, deren Augen auf die Zukunft gerichtet sind, die beseelt ist von unbändigem Schwung zu höchsten Zielen, entschlossen, die Vergangenheit besser zu machen, beständigere und wertvollere Errungenschaften auf dem Erdenweg des Menschen sicherzustellen⁶⁶».

Die Lehrer und Erzieher sind verantwortlich, daß dem Jugendlichen das *richtige Idealbild* gezeigt und vorgelebt wird, damit diese gottgewollte Energie der Seele in die richtigen Bahnen geleitet wird. So erklärt PIUS XII. am zweiten Nationalkongreß der Vereinigung Katholischer Lehrer Italiens:

«Die Leiter und unmittelbar Verantwortlichen für diesen unbezähmbaren und unaufhörlichen Trieb zur menschlichen Vollkommenheit, der geweckt und gelenkt ist von der göttlichen Vorsehung, sind die Erzieher, die mit der gleichen Vorsehung verbündet sind, um deren Pläne zu verwirklichen. Von ihnen hängt es größtenteils ab, ob der Strom der Kultur vorwärts oder rückwärts geht, ob er seine Bewegungskraft verstärkt oder tatenlos dahinsiecht, ob er eilig der Mündung zustrebt, oder ob er im Gegenteil sich, augenblicklich wenigstens, verzögert in bedeu-

⁶⁴ NUTTIN, J., op. cit., S. 186.

⁶⁵ Vgl. PIUS XII., Anspr.: 4. 9. 49, DR XI, S. 199, Orig. ital.

⁶⁶ PIUS XII., Anspr. am Kongreß ital. Mittelschullehrer: 4. 9. 49, DR XI, SS 1664, Orig. ital.

tungslosen Schleifen, oder, was noch schlimmer ist, in sumpfigen und ungesunden Windungen⁶⁷.»

1. *Das Ideal der christlichen Ich-Werdung*

Das *realistische, persönliche Idealbild* eines Gymnasiasten erschöpft sich in jenem Ur- und Vorbild, wie es für einen jeden Menschen einmalig in der göttlichen Vorsehung und in ihm selbst vorgezeichnet ruht. In einem langen, seelischen Reifeprozess soll dieses Urbild im Rahmen der eigenen individuellen Veranlagung, der allgemeinen Werthierarchie und dem spezifischen Aufgabenkreis des Jugendlichen erschlossen und verwirklicht werden. Der katholische Gymnasiast reift nicht zum Christen allgemeiner Prägung heran, sondern zum *einmaligen christlichen Studenten von heute*, der sowohl die göttlichen und gottmenschlichen Vollkommenheiten nachahmt, wie seiner Standespflicht als Gymnasiast genügt.

Dieses Idealbild muß bis zum Abschluß der Fremderziehung, also etwa bis zum zwanzigsten Lebensjahr, soweit verwirklicht werden, daß der Abiturient auch unter dem Druck zahlreicher Konflikte, die seinem religiös-sittlichen und intellektuellen Leben nicht erspart bleiben, am persönlichen Ideal unbedingt festhält und an der christlichen Persönlichkeitsentfaltung weiter gestaltet. Auch PIUS XII. weist in seiner Radioansprache an den vierten Interamerikanischen Erziehungskongress am 5. August 1951 darauf hin, daß der Jugendliche unbedingt die *Selbstführung* übernehmen müsse, wenn er im Leben bestehen soll:

«Wenn der junge Mensch nach Beendigung der Erziehung nicht seinen *festen Standpunkt* hat, wenn das *Bild Gottes* noch nicht über eine weiche, nachgiebige Formung hinaus gediehen ist, erscheint es unmöglich, daß es unter entgegengesetztem Druck und inmitten so vieler Zusammenstöße nicht binnen kurzem völlig entstellt wird⁶⁸.»

Die allgemeinen Richtlinien eines christlichen Jugendideals zeichnet der Papst mit den Worten: Gläubige, lebendige, heilige Jugend⁶⁹.

⁶⁷ PIUS XII., gl. Anspr. und Zit.

Vgl. AAS XLIV (1952) 579f.: 6. 6. 52. — Anspr. zum Kongress der kath. Lehrer Italiens: 4. 11. 45, DR VII, S. 266, SS 1703, Orig. ital. — Gl. Anspr., DR VII, S. 287, SS 1703f. — Anspr. an franz. Hochschulprofessoren und Lehrer: 10. 4. 50, AAS XLII (1950) 397, SS 1661, Orig. franz.

⁶⁸ PIUS XII., AAS XLIII (1951) 597, SS 1629, Orig. portug.

⁶⁹ Vgl. PIUS XII., Anspr. an Mitglieder des Jugendverbandes «Avanguardia cattolica»: 4. 1. 48, DR IX, S. 411, Orig. ital.

Wenn der Jugendliche sein Idealbild, das in der katholischen Schule, besonders in den Gesinnungsfächern, immer wieder beleuchtet wird, nicht selbständig verwirklichen wollte, würde er immer von Menschen abhängig bleiben und auch Wertmotive und Schuldgefühle wesentlich von Menschen her bestimmen lassen. Darum muß er sich zu einer *Selbstführung* und einem *persönlichen Ideal* durcharbeiten, um es zu verwirklichen. Der Erzieher seinerseits muß als Träger der Gewissensinstanz immer mehr zurücktreten, um der persönlichen Verantwortung des Jugendlichen Platz zu machen. Kommt der Vorgesetzte dem persönlichen Verzicht, sich entbehrlich zu machen, nicht nach, bleibt der Jugendliche entweder passiv im Aufbau des Ideals und der Selbstführung, oder es wird ihm ein Dressurgewissen als ewig nörgelnde Gouvernante anerzogen, das nachher entweder abgeworfen, oder vom sensiblen Aengstlichen als psychopathologisches Ueber-Ich empfunden wird. Die Fremderziehung hat also die Selbstführung des Jugendlichen zum Ziel, damit er fähig wird, das eigene Leben verantwortlich zu übernehmen⁷⁰.

Das christliche Ideal einer selbstbewußten Ich-Werdung ist weit entfernt von einer *Selbsterlösung* des Menschen, sei es im Sinne eines Vitalismus oder Psychologismus, die sich nicht nach der religiös-sittlichen Werthierarchie und einem konkreten Menschenbild nach Christus orientieren. Das neutrale Gymnasium aber wagt keine geschlossene Hierarchie der Werte aufzustellen, um der autonomen Freiheit des Menschen nicht nahe zu treten. Dennoch anerkennt der Studienbericht der KSGR⁷¹ vom Jahre 1948 die üblen Folgen, die aus dieser Freiheit der Gesinnung entstehen können, wenn wir dort lesen: «Freiheit der Gesinnung schließt die Verpflichtung des Lehrers und des Schülers auf eine bestimmte Weltanschauung aus, zugleich aber droht sie, den erzieherischen Willen zu lähmen. Selbstbestimmung des einzelnen verbietet jede scheinbare oder wirkliche Vergewaltigung von außen her, doch führt sie leicht zur Verabsolutierung des Individuums, das sich selbst zum Zwecke gesetzt wird.»

Christliche Ich-Werdung beschränkt die Freiheit der Gesinnung nur, um vor Irrtum zu schützen, und um den werdenden Menschen mit Wahrheit und Gnadenhilfe zu bereichern. Die Hierarchie der Werte ist nicht Vergewaltigung von außen, sondern verhilft zur wahren Freiheit der

⁷⁰ Vgl. PIUS XII., Anspr. an das «Convitto Nazionale Maschile» von Rom: 21. 4. 56, OR 94 (1956) 1, SKZ 19/20 (1956), Orig. ital.

⁷¹ KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 25.

Kinder Gottes. Der junge Christ soll «dem Bilde seines Sohnes gleichförmig werden⁷²». Christus soll in ihm «Gestalt gewinnen»⁷³, bis er «zur Mannesreife, zum Vollalter Christi⁷⁴» gelangt⁷⁵.

Die christliche Selbst-Werdung und Persönlichkeitsentfaltung findet in der geordneten *christlichen Selbstliebe* eine fundamentale Kraft zur Verwirklichung. Christliche Selbstliebe verlangt, daß jeder Mensch, wie es auch dem Streben der Natur entspricht, vor allem *sein Heil* verwirkliche. Dennoch darf christliche Selbstliebe nicht mit egoistischem Heilstreben verwechselt werden, das sich der Nächstenliebe entschlägt. Selbstliebe und Nächstenliebe stehen wie alle christlichen Tugenden im Einklang. So ist es göttlicher Auftrag an den Dynamismus christlicher Selbstliebe, seine Persönlichkeit anhand absoluter und untrüglicher Wahrheitsquellen intellektuell zu entfalten und die Charaktertugenden nach den ethischen Normen der Werthierarchie wachsen zu lassen.

Wie die *Demut* das Fundament aller Tugenden, so ist sie es auch in der christlichen Ich-Werdung. Der demütige Jugendliche betrachtet Gott als den Urquell der Wahrheit, der er sich eröffnen will. Alles, was er an natürlichen und übernatürlichen Werten besitzt, anerkennt er freudig, doch schreibt er es Gott zu. «Er weiß aus seiner religiösen Lebens- und Weltanschauung, daß nicht bloß das in sich ruhende Sein uns von Gott gegeben ist, sondern daß auch jedwede gute Tätigkeit nur mit Hilfe Gottes möglich ist, daß der Mensch also, religiös und von Gott aus gesehen, nur ein lebendiges Werkzeug ist, dessen sich Gott bedient, um in der natürlichen und übernatürlichen Ordnung zu wirken⁷⁶.»

So wird der demütige junge Mensch alles Gute, das er oder andere besitzen oder getan haben, weder verkleinern, noch wegleugnen, denn Demut ist Wahrheit⁷⁷. Auch Intelligenz und Denkkraft stammen vom Schöpfer. So erwächst für den katholischen Jugendlichen, fern von jedem Stolz, aus allem Guten und Schönen, das er in der Schule erfolgreich erlebt, ein großer, wertvoller Motivkomplex, am Aufbau seiner Ich-Werdung mitzuarbeiten.

⁷² ROEM 8.29.

⁷³ GAL 4.19.

⁷⁴ EPH 4.3.

⁷⁵ Vgl. PIUS XI., Erziehungsenzyklika «Divini illius Magistri»: 31. 12. 29, AAS XXII (1930) 84, amtl. Uebers., in MOESCH, J., Die christliche Erziehungslehre, S. 67f.

⁷⁶ STOCKUMS, W., Das christliche Tugendleben S. 203.

⁷⁷ Vgl. 1. KOR 4.7; 2. KOR 10.17; KOL 3.17; PHIL 4.12f; 1. TIM 4.4f.

2. Die Konflikte des Jugendlichen

Das harmonische Wachstum eines gesunden Selbstbewußtseins wird gefährdet durch verschiedene *Konflikte*, sofern sie nicht gelöst und überwunden werden. *Ungelöste Konflikte* verdüstern und verzeichnen das realistische Ideal, stauen die dynamische Energie der Seele und lenken sie auf neurotische Bahnen.

Wenn auch zunächst eine partielle Entfaltung der verschiedenen Kräfteanlagen ihren entwicklungsbedingten Sinn hat, verlangt doch eine harmonische Persönlichkeitsentwicklung eine phasenbedingte, ganzheitliche Entfaltung der Anlagen. Erstarrungen lebens- und milieunotwendiger Funktionen bringen eine schmerzliche Beschränkung in der Ich-Werdung und zeigen sich in Hemmungen und Minderwertigkeitskomplexen, und als extremer Fall in einer Kernneurose, welche den psychischen Reifeprozess des Selbstbewußtseins lahmlegt.

Die Ursachen neurotischer Konflikte sind verschieden. Schon der Grundkonflikt der *Erbsünde*, welcher eine Krise zwischen höhern Geisteskräften und sinnlichen Strebungen heraufbeschwört, stört andauernd die christliche Selbstwerdung des jungen Menschen und entlädt sich in der Sünde als Verstoß gegen die göttliche Ordnung.

Um einer aktuellen Konfliktsituation zwischen höhern und niedern Kräften, zwischen Gott und Mensch zu steuern, erinnert PIUS XII. den christlichen Lehrer, mit der Sünde seiner Schüler zu rechnen, gegen die niedern Triebe zu kämpfen, die höheren zur Entfaltung zu bringen, und im Tugendaufbau Verbesserungsarbeit zu leisten⁷⁸.

Konflikte in allen Lebensbereichen können auch *Vererbung* und *Milieu* auslösen⁷⁹.

Die Tatsache

«dieser großen und geheimnisvollen Sache, die das Vererben ist — das heißt, das von Geschlecht zu Geschlecht ununterbrochene Weiterreichen eines reichen Schatzes materieller und geistiger Güter⁸⁰»,

⁷⁸ Vgl. PIUS XII., Anspr. an ital. Mittelschullehrer: 5. 1. 54, AAS XLVI (1954) 53, SS 1691, Orig. ital. — Anspr. beim Kongreß der kath. Lehrer Italiens: 4. 11. 45, DR VII, S. 265, SS 1700, Orig. ital.

⁷⁹ Vgl. PIUS XII., Anspr. anlässlich des 1. Internationalen Kongresses für medizinische Erbforschung in Rom: 7. 9. 53, AAS XLV (1953) 600ff., SS 1121ff., Orig. franz.

⁸⁰ PIUS XII., Anspr. an den Adel und das Patriziat von Rom: 5. 1. 41, DR II, S. 364, SS 1230, Orig. ital.

ergibt sich aus der innigen Einheit zwischen Seele und Leib. Die Eltern stehen vor der großen Verantwortung, die Erbmasse besser weiterzugeben.

Es mag für manche christliche Erzieher und Bildungsstätten bei Mißerfolg eine Entlastung von ihrer schweren Verantwortung sein, wenn der Papst darauf hinweist, daß besonders die *früheste Erziehung* und *Gewöhnung* für den Jugendlichen ausschlaggebend ist⁸¹.

Gerade weil die Familie in ihrer Erziehungsaufgabe vielfach versagt und auch die besten Bemühungen der Schule vereitelt, mahnt der Papst zu einer fruchtbaren *Zusammenarbeit* zwischen Lehrer und Familie⁸².

Im *Internat* lebt der Jugendliche entfernt von seinen Eltern. Damit keine Disharmonie das ganze Erziehungsgeschehen gefährdet, ist der geistige Kontakt zwischen Kollegium und Eltern schlechthin unumgänglich. Diese *Zusammenarbeit*, «die nie genug wird empfohlen werden können»⁸³, besteht besonders in der *Einheit der Erziehungsgrundsätze*⁸⁴.

Neben dem Grundkonflikt der Erbsünde und ihren Folgen, wie sie sich in der persönlichen Sünde und einem unchristlichen Milieu zeigen, melden sich im Verlauf der Pubertätszeit verschiedene *entwicklungsbedingte Spannungen*, die in der Selbstwerdung einen aufbauenden Konflikt bedeuten. Die Spannung zwischen einem realistischen Ideal, das der Jugendliche verwirklichen möchte und den konkreten Verhältnissen, mit denen er momentan rechnen muß, regt ihn zur aktiven Tätigkeit an sich selbst an. PIUS XII. würdigt dieses höchste Ideal, das sich der junge Mensch steckt, weist aber auch auf die verschiedenen Gefahren hin, welche den Werdeprozeß hemmen:

«Das Streben also nach der höchst möglichen Stufe ist der erste Schritt zu jeder besseren Erziehung. Das jugendfrische Alter bringt den intelligenten und gesunden Jungen spontan dazu, sich schöne und große Ideale vorzunehmen. Doch werden sie nicht selten überdeckt von Gleichgültigkeit und Trägheit oder andern

⁸¹ Vgl. PIUS XII., Radioanspr. an den 4. Interamerikanischen Kongreß für kath. Erziehung: 5. 9. 51, AAS XLIII (1951) 596, SS 1624, Orig. portug. — Anspr. anläßlich des Kongresses der kath. Lehrerschaft Italiens: 4. 11. 45, DR VII, S. 263, SS 1695, Orig. ital.

⁸² Vgl. PIUS XII., Anspr. an ital. Mittelschullehrer: 5. 1. 54, AAS XLVI (1954) 53, SS 1692, Orig. ital.

Vgl. AAS XLV (1953) 236: 19. 3. 53. / AAS XLIII (1951) 212: 26. 3. 51.

⁸³ PIUS XII., Anspr. an das «Convitto Nazionale Maschile» von Rom: 20. 4. 56, OR 94 (1956) 1, SKZ 19/20 (1956), Orig. ital.

⁸⁴ Obige Anspr., gl. Zit., Fortsetzung.

äußeren Beeinflussungen, die mit vereinter Kraft die Antriebe zu ersticken und die Sehnsüchte nach Höherem auf recht bescheidene Maße herabzuwürgen vermögen⁸⁵.»

Konflikte entstehen in der Pubertätszeit nicht nur im Sexualleben und im affektiv-emotionalen Bereich, sondern auch in der *geistigen Sphäre*. Diese drei Erlebnisebenen sind nicht isoliert, sondern stehen unter sich wiederum in Polarität, nicht zuletzt infiltriert von den Tiefenschichten des Unbewußten, wie es Vertreter der Tiefenpsychologie aufgezeigt haben.

Im *religiösen Bereich* ordnet sich die infantile Gottesvorstellung nicht mehr ins neugewonnene Weltanschauungsbild ein, das im Licht neuer intellektueller Erkenntnisse gewonnen wurde. Die religiöse Bildung und Durchformung muß deshalb, wie der Papst in den angeführten Texten mehrfach betonte, mit der Profanbildung Schritt halten. Das affektiv betonte Nachklingen religiöser Inhalte hat aber dennoch seine positive Bedeutung, was daraus hervorgeht, daß Jugendliche, die auf eine religiöse Kinderstube verzichten mußten, während der Pubertätszeit religiös umso weniger ansprechbar sind. Die mehr verstandesmäßige Gotteserfahrung, wie sie dem Jugendlichen im Bildungsprozeß mitgeteilt wird, trägt positiv zur religiösen Weltanschauung bei. Der Schüler erkennt aus Naturwissenschaft, geisteswissenschaftlichen Fächern und besonders aus der Philosophie, die Notwendigkeit einer *ersten Ursache*. Er findet in dieser Gotteserfahrung sowohl eine Letzterklärung seiner selbst und des Kosmos in seiner Fülle, als auch eine wertvolle Disposition zur Annahme der Offenbarungswerte im Glauben.

Der Jugendliche muß auch lernen, den sozialen Konflikt positiv zu lösen, soll er sich nicht neurotisch abschließen oder aggressiv werden. Jeder Mensch, besonders aber der pubertierende, wird in seinem sittlich-charakterlichen Werdeprozeß zu einem guten Teil von der Gemeinschaft getragen⁸⁶.

In besondere soziale Verhältnisse hinein ist der junge Mensch im *Internat* gestellt. PIUS XII. weist darauf hin, daß der normale Lebensraum des Jugendlichen die *Familie* ist, das Internat sich also dieser Erstzelle des gesellschaftlichen Lebens möglichst anzugleichen hat⁸⁷.

⁸⁵ Vgl. PIUS XII., obige Anspr. gl. Zit. und Fortsetzung.

⁸⁶ Vgl. HAERING, B., Das Gesetz Christi, S. 120, 118ff.

⁸⁷ Vgl. PIUS XII., DR VII, S. 553, Orig. lat. — Anspr. an das «Convitto Nazionale Maschile» in Rom: 20. 4. 56, OR 94 (1956) 1, SKZ 19/20 (1956), Orig. ital.

Auch im *Sexualleben*, das in der Pubertätszeit neu aufbricht, steht der Jugendliche vor ganz neuen Problemen, die er aus eigener Kraft weder verstandesmäßig, noch ethisch lösen kann. Von Gager⁸⁸ weist auf den Zusammenhang zwischen Sexualleben und schulischer Leistung hin, wenn er schreibt: «Die Erfahrung mit Jugendlichen, besonders der Mittel- und Berufsschulen, zeigt, daß die Schulleistungen bis auf 75 Prozent zurückgehen, sobald Jungen oder Mädchen sich allzusehr mit dem Geschlechtlichen beschäftigen. All die Spielereien und Tändeleien miteinander, das ‚Poussieren‘ und Ausprobieren wirken hemmend auf die geistige Entwicklung und Reifung.»

Wie diskrete Umfragen von seiten der Seelsorger, Schulärzte und Lehrer beweisen, erhält auch heute noch der größte Teil der Jugend durch Straßenaufklärung oder gar Verführung ein verzerrtes Bild über das Sexualleben und die Geheimnisse des Lebens.

Um diesen schädlichen Einflüssen einer rohen und verzeichneten *Aufklärung* zuvorzukommen mahnt PIUS XII. in einer Ansprache die Frauen der Katholischen Aktion:

«Schließlich werdet ihr mit dem Scharfblick der Mutter und Erzieherin dank der zutraulichen Offenheit, die ihr euren Kindern einzupflanzen verstanden habt, nicht verfehlen, die Gelegenheit und den Augenblick zu beachten und zu erkennen, in dem gewisse heimliche Fragen in ihrem Geist auftauchen und in ihrem Gefühlsleben besondere Störungen hervorrufen. Dann wird es für eure Töchter eure eigene, für eure Söhne des Vaters Sache sein, soweit es nötig erscheint, vorsichtig und zart den Schleier der Wahrheit zu lüften und ihnen auf diese beunruhigenden Fragen die kluge, richtige und christliche Antwort zu geben⁸⁹...»

Leider weigern sich auch heute noch viele Eltern, mit ihren heranwachsenden Söhnen und Töchtern über die Geheimnisse des Lebens zu sprechen, teils, weil ihnen Formulierung und entsprechender Wortschatz fehlen, teils, weil sie eine unüberwindbare Scheu empfinden. Dennoch sollten sie sich wenigstens dazu entschließen, eine geeignete Persönlichkeit oder doch ein gutes Buch für eine kluge Aufklärung ihrer Kinder zu verwenden.

Auch eine *christliche Aufklärung* garantiert noch nicht unbedingt die normale Entwicklung des jugendlichen Geschlechtslebens, besonders dann nicht, wenn die Sexualerziehung bis zur Pubertät sich in extremen Bahnen

⁸⁸ GAGERN VON, FR., Die Zeit der geschlechtlichen Reife, S. 64f.

⁸⁹ PIUS XII., Anspr.: 26. 10. 41, DR III, SS 1504, Orig. ital.

bewegte und der Jugendliche in einer zu weichen Erziehung nicht lernte, selber Schwierigkeiten erfolgreich zu begegnen. Darum mahnt PIUS XII. die Jugend immer wieder zum *bewußten Opferleben*, um die Konflikte und Krisen, denen jeder junge Mensch begegnet, zu überwinden⁹⁰.

3. Die Entwicklungsstufen des Selbstbewußtseins

a) Unterstufe

Da das Gefühlsleben der *ersten Phase* der Reifezeit *starken Erschütterungen* unterworfen ist, wird der Aufbau des Selbstbewußtseins gefährdet durch die zunehmende Vertiefung des Emotionalen bei gleichzeitiger, großer Labilität. *Spranger*⁹¹ zeichnet diese Unbeständigkeit in der Selbstwerdung mit den Worten: «Derselbe Mensch findet die entgegengesetzten Züge in sich, wechselnd wie Wellengipfel und Wellentäler. Auf Ueberenergie und Rekordbrechen folgt unsägliche Faulheit. Ausgelassener Frohsinn weicht tiefer Schwermut . . . Für den Jugendlichen ist dieses Hin- und Hergeworfenwerden etwas unendlich Quälendes.»

Schon auf der Unterstufe vermag die Mittelschule in ihrem reichen Bildungsprogramm manch wertvolles Hilfsmittel zu geben, um diese Labilität des emotionalen Bereiches kraftvoll zu steuern. Eine *strenge Arbeitsdisziplin*, welche alle Verstandes- und Willenskräfte wachruft, lehrt den jungen Menschen, die geistigen Kräfte über die *sinnlichen* dominieren zu lassen. Nur muß die Denkschulung bewußt gepflegt werden. So bestimmt die Studienkommission der KSGR⁹² vom Jahre 1948 über den Mathematikunterricht der Unterstufe: «Vielfach wird das Fach in den untern Klassen zu lange und zu ausschließlich als Fortsetzung des Elementarschulrechnens betrieben, nämlich, als bürgerliches Rechnen und Raumvermessung, mit der Absicht, dem Schüler die nötigen Fertigkeiten

⁹⁰ Vgl. PIUS XII., Anspr. zum 13. Internat. Kongreß des Weltverbandes der kath. weiblichen Jugend: 3. 4. 56, OR 80 (1956), SKZ 18 (1956), Orig. franz.

Anspr. an Männer der KA Italiens: 7. 9. 47, AAS XXXIX (1947) 426, SS 306, Orig. ital. — Anspr. an die Jugend der KA Italiens: 2. 11. 41, AAS XXXIII (1941) 500, HL 861, Orig. ital. — Brief: 23. 5. 52, AAS XLIV (1952) 529, Orig. deutsch.

⁹¹ SPRANGER, E., Psychologie des Jugendalters, S. 39.

⁹² KSGR 1948, Gegenwartsfragen des Gymnasiums, S. 61f.

für seinen täglichen Bedarf zu vermitteln. Die *Denkschulung*, die auch in diesem Stoff und auf dieser Stufe in elementarer Form durchaus möglich wäre, und welche die Arithmetik allmählich in die Algebra, die Raumlehre in die beweisende Geometrie überleitete, wird häufig vernachlässigt zugunsten der mechanischen Handgriffe, die sich in der Praxis bewähren sollen.»

Ueber die Aufgabe der Muttersprache lesen wir im «Rapport de la Commission Gymnase-Université» vom Jahre 1955: «Die Muttersprache ermöglicht auch das Selbstbewußtsein und die Selbstbesinnung und ist daher ein notwendiges Element zum Aufbau der Persönlichkeit. Sie schafft ferner einen allgemeinen geistigen Raum, ohne den es keine Kommunikation und kein gegenseitiges Verstehen gäbe⁹³.» —

Wenn auch verschieden, so haben doch alle Fächer die Aufgabe, die höhere geistige Sphäre des jungen Menschen zielbewußt zu bilden.

Dennoch muß der Jugendliche auch im *affektiven Bereich* sich harmonisch entfalten. Neben der rein intellektuellen Bildung haben deshalb auch die *musischen Fächer* ihre große Bedeutung. Inhalte aus Literatur und Geschichte, besonders aber Gesang und Musik, schaffen jene affektive Grundstimmung, differenzieren und ordnen die Gefühlsarten, lehren den Jugendlichen die einzelnen Gefühle zu kontrollieren, damit er auch affektiv für die Bildungsgüter ansprechbar wird. Zeichnen und Malen kommen dem natürlichen Gestaltungsbedürfnis des jungen Menschen nach. Konzerte und Berufsbühne, wie sie in den katholischen Internaten jedes Jahr durchgeführt werden, sind kostbare Wertträger zu einer integralen Entfaltung. *Basteln in der Freizeit* weckt praktische Begabung und schafft die notwendige Entspannung.

Es ist klar, daß der junge Mensch im Spannungsverhältnis seines Innenlebens, wo er sich selber nicht mehr verstehen kann, trotz seiner Selbstwerdung eine unendliche Sehnsucht nach *Verstandenwerden* hat. Die Aufgabe des Lehrers kann sich nicht darauf beschränken, spezifische Bildungsstoffe zu wählen, in denen der Jugendliche in der Fülle seiner Widersprüche sich irgendwie selber findet. Der Lehrer muß ihm in seinen menschlichen und christlichen Werten selber begegnen und jede verächtliche Bemerkung und ungerechte Behandlung, die an das schmerzlich aufgebaute Ich-Bewußtsein greifen, vermeiden. Vielmehr soll er dem Schüler helfen, von aller unbewußten Kindhaftigkeit Abschied zu neh-

⁹³ RAPPORT de la Commission Gymnase-Université, in: GH 4 (1955) 204.

men und den bloß natürlichen Menschen durch die christliche Bildung zu ergänzen.

In seiner Ansprache an das «Convitto Nazionale» von Rom, in der Papst PIUS XII. auf die Internatsprobleme zu sprechen kommt, betont er neben der individuellen Erziehung und klugem Maßhalten besonders die heitere Milde und warnt vor persönlichem Groll und ausschließlicher Vergeltungsstrafe⁹⁴.

b) Mittelstufe

In der zweiten Phase der Reifezeit, die auf der Mittelstufe des Gymnasiums verläuft, entwickelt sich mit dem selbständigen Denken auch das Ich-Bewußtsein des Jugendlichen. In seiner Selbstwerdung gerät der junge Mensch in seiner subjektiven Problematik weiter in Konflikt mit der Umwelt und traditionellen Bildungsgütern. In bezug auf die religiöse Bildung sagt Spranger⁹⁵: «Die Orthodoxie, deren Religion sich vorwiegend an die festgesetzten, religiösen Lehrstücke und folglich an bestimmtes historisches Gut anheftet, findet in der Jugend begreiflicherweise stark widerstrebende Kräfte vor. Das Geschichtliche als solches ist den jungen Lebensjahren noch nicht heilig. Das Geformte stimmt nicht zu dem noch wogenden Innenleben. Das Bildende und die Autorität versprechen zwar Sicherheit, gewähren aber keinen Eigenraum für die Entwicklung. Die Folge ist, daß mindestens der Versuch eines Ausweichens in freiere Formen gemacht wird, und dies um so mehr, als das religiöse Leben von vornherein durch die Umgebung einen besonders starken Ton empfangen hat. Die geistige Entwicklung durch Aufsuchen der Kontraste macht auch vor den Absolutgesetzen nicht halt.»

Wie in den andern Fächern, muß in diesen Jahren im Religionsunterricht die richtige Auswahl des Stoffes gewählt werden. Der junge Mensch interessiert sich für ethisch-religiöse Wertgehalte, die der momentanen Situation und der christlichen Selbstwerdung Rechnung tragen. Die statischen-dogmatischen Werte, sofern sie in einer dynamischen Methode geboten werden, tragen zur Lösung innerer Problematik bei. In diesem Sinn ist auch das Wort PIUS XII. zu verstehen, wenn er sagt:

«Sie (die Kirche) ist gerne bereit sich anzupassen, wo ihre Aufgabe es verlangt;

⁹⁴ Vgl. PIUS XII., Anspr.: 20. 4. 56, OR 94 (1956) 1, SKZ 19/20 (1956), Orig. ital.

⁹⁵ SPRANGER, E., Psychologie des Jugendalters, S. 269.

sie weiß aber auch, daß sie Werte besitzt, die sich nie ändern und immer gleich hoch im Kurs stehen⁹⁶.»

c) Oberstufe

In der *dritten Phase der Reifezeit* beginnt der Jungmann sich in seinen Kräfteanlagen, welche einen großen Werde- und Wandlungsprozeß durchgemacht haben, zu stabilisieren. Da sowohl der geistige, wie der emotionale Bereich durch Bildung und Erziehung eine gewisse Ordnung erreicht haben, wird auch die kritische Haltung und damit das Verhältnis zur Außenwelt objektiver. Die seelische Energie, die in harter Selbstwerdung die Struktur des Charakters aufgebaut hat, wird frei für soziale und schulische Ansprüche des Milieus. Mit dieser neuen, objektiven Wertschau wird das Denken versachlicht und das Ich-Bewußtsein gefestigt.

Der gebildete junge Mensch verlangt bei der Wissensfülle, die während vieler Jahre sich täglich mehrte, besonders nach einer Synthese des Stoffes und nach einer Sinndeutung innerer Zusammenhänge. Wenn auch auf dieser Stufe nicht alle zu philosophieren beginnen, so sind die Schüler doch in diesem Alter bereits für den Philosophieunterricht ansprechbar. Eine geschlossene, objektive Wertschau, wie sie die katholische Weltanschauung aus Philosophie und Theologie zu geben versteht, ermöglicht eine Harmonie zwischen der dynamischen Wertanlage und ewig gültigen Werte. So kann *Nuttin*⁹⁷ mit Recht behaupten: «Indem sich der Mensch dem hingibt, was objektiv gültig und wertvoll ist, und somit nicht unmittelbar von sich selbst in Beschlag genommen ist, gelangt er zur wirklichen Entwicklung.»

Auf der Oberstufe festigen sich auch die verschiedenen Lebensformen und akademischen Berufsideale⁹⁸, die je nach Anlage, Erziehung und Milieu sich kristallisieren. Die Stabilisierung der Werterlebnisse, Weltanschauung und Berufsideale ist das Ergebnis des langen Selbstwertungsprozesses und der glückliche Abschluß hängt nicht zuletzt mit der vollwertigen Gewissensbildung zusammen.

⁹⁶ PIUS XII., Anspr. zum 400jährigen Gründungsjubiläum des Päpstlichen Kollegs Germanico-Hungaricum: 9. 10. 52, DR XIV, S. 352, Orig. deutsch. — Vgl. DR IX, S. 49, Uebers., in: ZUERCHER, J., Päpstliche Dokumente zur Ordensreform, S. 54f. — Anspr. an den Internationalen Ordenskapitel: 8. 12. 50, AAS XLIII (1951) 33f., SS 3092, Orig. lat. — Vgl. DR X, S. 293: 25. 11. 48, DR XV, S. 316: 24. 9. 53. Anspr.: 13. 9. 51, AAS XLIII (1951) 742, SS 3109, Orig. ital.

⁹⁷ NUTTIN, J., Psychoanalyse und Persönlichkeit, S. 247.

⁹⁸ Vgl. SPRANGER, E., Lebensformen.

Vgl. REMPLEIN, H., Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit, S. 298ff.

IV. Die Gewissensbildung

Wenn wir von Gewissen sprechen, müssen wir unterscheiden zwischen Gewissensanlage, dem einzelnen Gewissensspruch und den ihm vorangehenden und folgenden Gewissensregungen.

«Die *Gewissensanlage* ist im tiefsten der naturhafte Drang der menschlichen Seele nach innerer Einheit und nach Einheit mit Gott, als dem Quell aller Wahrheit und aller Werte, ein Drang, der ebenso im werterkennenden Intellekt wie in dem auf das Gute hingeeordneten Willen wesenhaft eingeschrieben ist. Das Gewissen ist die Gottesebenbildlichkeit der Seele, die sich gegen den Abfall vom Guten und von Gott wehrt⁹⁹.» Der *Gewissensspruch* ist ein Akt der praktischen Vernunft, durch den dem Willen in den verschiedenen Lebenssituationen sittliche Wertgehalte zur Bejahung vorgelegt werden. Wollen und Vollzug des Wollens sind nicht physisch an die Verwirklichung der Werte gehalten, sondern frei. *Vorangehende und folgende Gewissensregungen* loben oder tadeln die Handlung, je nachdem sie mit den geltenden Normen übereinstimmt oder nicht. Im Gewissen liegt die Wurzel der persönlichen Verantwortung des Menschen gegenüber der Gewissensinstanz. PIUS XII. betont die Wichtigkeit der Gewissensbildung in einer Radioansprache zum «Tag der Familie» 1952, wenn er sagt:

«Wir möchten aber auf ein Element aufmerksam machen, das die Grundlage und Stütze der Erziehung, besonders der christlichen, bildet, einigen jedoch auf den ersten Blick als Fremdkörper erscheint. Wir wollen von dem sprechen, was zu tiefst und zu innerst im Menschen ist: *sein Gewissen*. Das Gewissen ist sozusagen der *innerste und geheimste Kern des Menschen*. Dorthin zieht er sich mit seinen geistigen Fähigkeiten in vollständige Einsamkeit zurück: allein mit sich selbst, oder besser, allein mit Gott — dessen Stimme im Gewissen widerhallt — und mit sich selbst¹⁰⁰ ...»

Für die praktische Gewissensbildung folgert der Papst:

«Daraus ergibt sich, daß die Bildung des christlichen Gewissens eines Kindes oder eines Jugendlichen vor allem darin besteht, ihren Geist über den Willen Christi, sein Gesetz und seinen Weg aufzuklären und außerdem auf ihre Gesinnung einzuwirken, soweit sich das von außen her machen läßt, um sie zu einer freien und

⁹⁹ HAERING, B., Skrupulosität, Gewissen und Verantwortung, in: *Anima*, Zeitschrift, 1 (1956) 41, Olten.

¹⁰⁰ PIUS XII., Anspr.: 23. 3. 52, AAS XLIV (1952) 271, SS 1745, Orig. ital.

¹⁰¹ PIUS XII., gl. Anspr., AAS XLIV (1952) 272, SS 1747f.

beständigen Erfüllung des göttlichen Willens anzuleiten. Dies ist die höchste Aufgabe der Erziehung¹⁰².»

PIUS XII. warnt sodann Eltern und Erzieher vor den *Irrtümern* in der Gewissenserziehung, so vor Vernachlässigung der kirchlichen Autorität, wie vor subjektiver Berufung auf Einsicht und Bestimmung des sogenannten individuellen Gewissens¹⁰³. Dagegen beruft er sich wiederum auf die *Kirche* als Hüterin der christlichen Sittennormen und auf die verpflichtende Ausrichtung des Gewissens auf die Offenbarung. Im besondern spricht er über die Geltung der sittlichen Richtlinien im *Keschheitsgebot* für die Zeit der Entwicklungsjahre und im kulturellen Raum¹⁰⁴.

Für die Jugendbildung am Gymnasium ergeben sich für den Lehrer und Erzieher nach den Richtlinien PIUS XII. die praktischen Forderungen, die sittlichen Normen des Naturgesetzes und der Offenbarung aufzuzeigen, den Jugendlichen zur Erfüllung dieser Normen in der wahren Freiheit der Kinder Gottes anzuhalten, und selber durch das gute Beispiel innerer Wahrhaftigkeit voranzuleuchten¹⁰⁴.

1. Kenntnis der Gewissensnormen

Die positiv göttlichen Gesetze und das Naturgesetz müssen dem jungen Menschen erst bekannt gemacht werden, da er sie nicht ohne weiteres selber ableiten kann. Somit ist das Gewissen eine Funktion des Verstandes¹⁰⁵. Sittliches Erkennen und praktisches Gewissensurteil sind aber Funktionen des *ganzen* Menschen, nicht nur des nackten Verstandes. «Zu einem unbehinderten sittlichen Urteil», sagt *Haering*¹⁰⁶, «bedarf es einer reichen Erfahrung, eines gesunden geistigen Instinktes und auch eines

¹⁰² PIUS XII., gl. Anspr., gl. Zit., SS 1749f.

¹⁰³ PIUS XII., obige Anspr., AAS XLIV (1952) 273ff.

¹⁰⁴ PIUS XII., obige Anspr., AAS XLIV (1952) 277, SS 1769.

¹⁰⁵ Zur Frage des Gewissens vgl.: BUERKLI, A. F., und REVERS, B. W. J., in: LEXIKON der Pädagogik, Bd. II, S. 445, mit Literaturangabe S. 451.

KUNZ, L., Das Schuldbewußtsein des männlichen Jugendlichen.

SCHOENENBERGER, A., Das Gewissen nach der Lehre des hl. Thomas von Aquin, Diss. 1924 (Freiburg, Schweiz).

WUERTH, S. E., Die psychologischen Grundlagen der Gewissensbildung, Diss. 1930, (Freiburg, Schweiz).

¹⁰⁶ HAERING, B., Die Skrupulosität, Gewissen und Verantwortung, in: Anima, Zeitschrift, 1 (1956) 42, Olten.

gesunden affektiven Lebens. Der geistige Instinkt ist der Ausdruck der Gesamtpersönlichkeit, ihres größeren oder geringeren Verwachsenseins mit dem Guten und ihrer Verbundenheit mit Gott als ihrer Lebensquelle¹⁰⁷.»

Welche Bedeutung die Gewissensbildung besonders für die akademische Jugend hat, geht auch aus ihrer späteren Sendung als Führer des Volkes hervor. So sagt PIUS XII. zu Akademikern:

«Endlich denkt an das bekannte Wort: Wie die Führer, so das Volk! Ihr *gehört führenden Berufen an*: ihr seid berufen — manche in hervorragender Weise, — *Führer des Volkes zu sein*. Daraus ergibt sich eine große Verantwortung gegenüber denen — besonders den Bedürftigsten —, die euch bitten, mit aller Kraft den Fortschritt zu fördern und ihn, wie es die rechte Ordnung der Dinge verlangt, in den tatsächlichen Dienst der einzelnen und der Gemeinschaft zu stellen¹⁰⁸.»

2. Entwicklung der Gewissensbildung

a) Unterstufe

Die tiefen Einschnitte in der Entwicklung liegen dort, wo sich die Stellung des jungen Menschen zum Milieu grundsätzlich ändert. Wie in der gesamten Erziehung, ist es auch in der Gewissensbildung von großer Bedeutung, daß der Erzieher dem Jugendlichen in der ersten Phase der Reifezeit, wo sich die ganze Seelenstruktur lockert und merkwürdig nach außen und innen gespalten ist, voll Verständnis begegne.

In der oben erwähnten Ansprache über die Gewissenserziehung mahnt PIUS XII. die Eltern:

«Erziehet die Kinder zur *Wahrhaftigkeit*! Aber seid zuerst selber wahrhaftig und verbannt aus eurer erzieherischen Tätigkeit alles, was nicht echt und wahr ist¹⁰⁹!»

Diese Erziehung zur Wahrhaftigkeit und das Beispiel der Wahrhaftigkeit ist für den jungen Menschen, der zur Außenwelt kritisch Stellung zu nehmen beginnt, von großer Bedeutung für die Gewissensbildung. Wer die irdischen Güter einseitig verachtet, das Geschlechtliche minderwertet, pharisäische Erhabenheit gegenüber allem gesunden Lebensgenuß

¹⁰⁷ Vgl. KUNZ, L., Das Schuldbewußtsein des männlichen Jugendlichen, S. 7.

¹⁰⁸ PIUS XII., Anspr. an römische Akademiker: 24. 5. 53, AAS XLV (1953) 414, SS 1863, Orig. ital. — ferner: Anspr. an Studenten und Professoren der Universität in Rom: 15. 6. 1952, AAS XLIV (1952) 582, SS 1819, Orig. ital.

¹⁰⁹ Anspr.: 23. 3. 52, AAS XLIV, S. 274.

und echter Lebensfreude zur Schau trägt, erscheint der heutigen Jugend verdächtig¹¹⁰. Der junge Mensch entzieht sich sodann der unaufrichtigen und falschen Atmosphäre wortreicher Moralisten, in der er sich nicht geborgen fühlt, und sucht Ersatz an echter, natürlicher Freude, ohne immer die richtige Grenze ziehen zu können.

In der Krise zwischen der autoritären Gewissensinstanz, an die er nicht recht glauben mag, und seiner Selbstwerdung, für die er noch nicht reif ist, verliert der junge Mensch die echte *Geborgenheit der Gewissensruhe*. «Nach dieser unwandelbaren Geborgenheit sehnt er sich doch wieder, weil er aus dem Nichts gerufen wurde, um an der Fülle göttlicher Freude und Ruhe auf unendliche Weise teilzunehmen¹¹¹.» Er will im Einklang leben mit Lehrer und Erzieher und erträgt die ständige Mißstimmung nicht. Was *Hollenbach*¹¹² vom Kinde sagt, gilt auch für den jungen Menschen dieser Altersstufe: «Letztlich sucht das Kind in diesem Verlangen nach seelischem Einklang mit den Erziehern den unmittelbaren Einklang mit seinem Schöpfer und Herrn. Eltern und Erzieher sind im wahren Sinne hier Stellvertreter Gottes.»

In ihrem Buch: *Kindheit und Jugend*, weist *Ch. Bühler*¹¹³ darauf hin, daß die Buben die *religiöse Problematik* von Anfang an stärker erleben. Doch hängt diese theozentrische Strebung nicht nur von der Entwicklung, sondern auch vom anlagebedingten Grad religiöser Ansprechbarkeit, von der religiösen Früherziehung des Kindes und der echten, religiösen Atmosphäre ab, die der Kritik des Jugendlichen standhält. Verliert der junge Mensch aber seinen Kontakt zu den Erziehern und damit zur Autorität allgemein, so bietet ihm die Anlehnung an gleichaltrige Gruppen umso mehr Ersatz. Wenn es in der seelischen Situation des jungen Menschen liegt, daß er sich von der affektiven Elternbindung löse und bei Kameraden seinesgleichen mehr Verständnis findet für seine Eigenwelt, ist doch das *Gruppenethos*, dem er sich anschließt, von größter Bedeutung. Der Jugendliche anerkennt die Gruppe zwar nicht als letzte Gewissensinstanz, da der naturhafte Drang des jungen Menschen nach Einheit mit Gott bestehen bleibt, doch löst der enge Gruppenkontakt einen

¹¹⁰ Vgl. HOLLENBACH, J. M., *Trieberziehung bei Kindern und Jugendlichen*, in: *Stimmen der Zeit*, Monatsschrift, Jan. 1956, S. 266, Herder, Freiburg.

¹¹¹ HOLLENBACH, J. M., op. cit., S. 266.

¹¹² HOLLENBACH, J. M., op. cit., ebenda.

¹¹³ BUEHLER, CH., *Kindheit und Jugend*, S. 348.

starken ideellen Einfluß aus. PIUS XII. weist in seiner Ansprache an das «Convitto Nazionale Maschile», am 20. April 1956, darauf hin, wenn er sagt:

«Ferner ist es notwendig, daß die jungen Leute auch untereinander zusammenwirken beim Bau ihrer glanzvollen Zukunft. Obschon sie selbst das oft nicht merken, besteht zwischen ihnen eine wechselseitig sich durchdringende Beeinflussung, die damit gegeben ist, daß man sich gegenseitig so gut versteht¹¹⁴.»

Wird der Jugendliche durch ein qualitativ hohes Gruppenethos getragen, wirkt diese soziale Instanz mit starken, persönlichen Bindungen auf die Gewissensbildung des Jugendlichen sehr aufbauend¹¹⁵. Darum spielt der *Klassengeist* und sein Niveau eine so bedeutende Rolle für das charakterliche und religiös-sittliche Werden der Jugend. Wie der gute, hat auch der schlechte Kamerad auf das labile Verhalten des Jugendlichen einen bedeutenden Einfluß. So sagt der Papst in der gleichen Ansprache:

«Das Wirken des Erziehers mag noch so weise sein, ein schlechter Mitschüler kann das, was jene aufbauen, doch zerstören, wie auch umgekehrt ein guter Freund die Maßnahmen des Lehrers viel besser zu bekräftigen weiß, als jener selbst dies vermöchte. Wie es Pflicht eines jeden von euch ist, sich zu hüten vor dem schlimmen Einfluß dieses oder jenes Altersgenossen — leicht erkennbar durch den auffälligen Mißklang zwischen seinen Einflüsterungen und den Ratschlägen des Erziehers —, so ist es anderseits an euch, auf die andern zu ihrem eigenen Vorteil einzuwirken. Auf diese Weise entstehen unter den Mitschülern eines gleichen Kollegiums jene gesunden und tiefen Freundschaften, die weder die Jahre, noch die Entfernungen abzustumpfen vermögen...¹¹⁶»

b) Mittelstufe

Mehr als je in der Jugendzeit steht in diesen Jahren die *hierarchische Ordnung der Werte* in Frage. Auch in diesen Jahren ist das Gewissen kein Orakel, das aus dem verschwommenen Seelengrund des jungen Menschen die geltenden Normen schöpfen oder zeugen könnte. Der Jugendliche muß auch in diesen Jahren sich an die absolute Ordnung der Werte halten, wie sie Naturgesetze und Offenbarung bestimmen, selbst wenn

¹¹⁴ PIUS XII., Anspr., OR 94 (1956) 1, SKZ 19/20 (1956), Orig. ital.

¹¹⁵ Vgl. KUNZ, L., Das Schuldbewußtsein des männlichen Jugendlichen, S. 90—98, S. 160.

¹¹⁶ PIUS XII., Anspr. an das «Convitto Nazionale Maschile»: 20. 4. 56, OR 94 (1956) 1, SKZ 19/20. (1956). Orig. ital.

die Gefühlswellen, die ins Denken einströmen, sie entwurzeln wollen. Bei der äußerst kritischen Beobachtungsgabe des jungen Menschen ist es aber von größter Bedeutung, daß Lehrer und Erzieher die Normen in ihrem wahren Gehalt aufzeigen und als persönliche Wertträger der göttlichen Ordnung zum *ethischen Garanten* ihrer Schüler werden.

Gerade in der Zeit des *sexuellen Reifeprozesses*, der den Jugendlichen in seinen psycho-somatischen Erscheinungen so schwer belastet, könnte bei gewissenhaften, ängstlichen Naturen eine falsche und zu strenge Aufklärung und Sexualerziehung das Gewissen verbilden und falsche Schuldgefühle wecken. Dadurch entstünde ein Pseudogewissen, welches nicht mehr die Stimme Gottes, sondern jener beständig quälenden Instanz wiedergibt, welche die Psychoanalyse das «Ueber-Ich» nennt. Dieses pathologische Ueber-Ich, als introjierte Instanz eines überstrengen Erziehers, wird für das Dressurgewissen des skrupulösen Jugendlichen von existentieller Bedeutung und hemmt jeden freien Gewissensentscheid.

Aber auch extravertierte junge Menschen, die sich von einer freudlosen Moral mit einem beständig lauenden, kategorischen Imperativ keineswegs angezogen fühlen, leiden in ihrer Gewissensbildung Schaden, weil sie weder den wahren Wertgehalt einer solchen Moral zu fassen vermögen, noch sich imstande sehen, sie zu verwirklichen.

Wie eine falsche, *zu strenge* Sexualerziehung, die in den Verpflichtungen des Geschlechtslebens nur das Negative hervorhebt, das Gewissen verbildet, so auch eine *zu freie* Geschlechtsmoral, welche die gottgesetzten Schranken niederreißt¹¹⁷.

Im Gegensatz zu einer einseitigen «Du-darfst-nicht-Moral» soll der Erzieher auf die *hohen Werte der Reinheit* hinweisen und den jungen Menschen anleiten, den Wert des Geschlechtslebens zu erkennen, die Keuschheit zu lieben, und bereit zu sein, jedes Opfer für dieses hohe Gut zu bringen¹¹⁸.

Sofern der *Erzieher* als *persönlicher Wertträger* der hierarchischen Ordnung die Stimme Gottes vertritt und das realistische, christliche Ideal soweit möglich verkörpert und vorlebt, wird er zum *ethischen Garanten* des Jugendlichen. Ist aber die Autorität des Lehrers losgelöst von der letzten Gewissensinstanz, von Gott, spürt der Jugendliche das Unechte.

¹¹⁷ Vgl. PIUS XII., Radioanspr. zum «Tag der Familie»: 23. 3. 52, AAS XLIV (1952) 275, SS 1762, Orig. ital.

¹¹⁸ Vgl. PIUS XII., obige Anspr., AAS XLIV (1952) 276, SS 1763.

Anstelle der geistigen Vaterliebe, die der Erzieher schließlich von Gott, von dem alle Vaterschaft kommt¹¹⁹, ableitet, tritt dann Dressur, dem nicht mehr die Freiheit, sondern der Zwang antwortet. Während die Freiheit des Schülers, die auf die Liebe antwortet, die christliche Selbstwerdung und Gewissensbildung unterstützt, verhindert der Zwang die Loslösung und die persönliche Verantwortung¹²⁰.

Keilhacker¹²¹ hat durch schriftliche Umfrage unter den Schülern das Lehrerrideal der verschiedenen Altersstufen zu erfahren gesucht. Der Schüler auf der Mittelstufe verlangt, in ein persönliches und inneres Verhältnis zum Lehrer treten zu dürfen und fordert von ihm die vorbildliche Persönlichkeit¹²².

c) Oberstufe

In der *dritten Phase* der Reifezeit, der sogenannten Adoleszenz, findet eine Harmonisierung der verschiedenen Kräfte statt. In hartem Selbstformungsprozeß hat der junge Mensch eine gewisse Herrschaft über seine Innenwelt gewonnen, und vom sichern Platz eines gefestigten Selbstbewußtseins aus findet er auch in einer erneuten Extraversion den Kontakt zur konkreten Außenwelt wieder. Die Gefühle sind mehr ausgeglichen und werden getragen von einem phasenspezifischen Frohsinn.

Die *Festigung der eigenen Persönlichkeitswerte* ist die günstige Voraussetzung, daß der Jungmann endgültig die persönliche Verantwortung vor seinem Gewissen und seinem Gott übernehmen kann. Sekundäre Gewissensinstanzen, wie Lehrer und Erzieher, treten als konkrete Vorbilder zurück, da das Ideal abstrakten Charakter annimmt, aus dem der junge Mensch, je nach innerer Kräfteanlage und persönlichem Wertvorzugsgesetz, nicht schematisch, sondern frei zu wählen versteht. Es bildet sich als definitive *Lebensform*¹²³ der mehr theoretische, ökonomische, ästhetische, soziale, religiöse oder politische Typ heraus. Nach dem Wertvor-

¹¹⁹ EPH 3.5.

¹²⁰ Vgl. GAGERN VON, FR., Skrupelhaftigkeit, in: Anima, Zeitschrift, 1 (1956) 5f., Olten.

¹²¹ KEILHACKER, M., Die Frage der Lehrpersönlichkeit vom Schüler aus gesehen, in: Zeitschrift für Psychologie, 32 (1931).

¹²² Vgl. PIUS XII., Radioanspr., DR XV, 566, Orig. span.

Anspr. zum Kongreß der kath. Lehrerschaft Italiens in Rom: 4. 11. 45, DR VII, S. 269, SS 1710, Orig. ital.

¹²³ Vgl. SPRANGER, E., Lebensformen.

zugsgesetz der Lebensform wird der *Lebensberuf* gewählt, der schließlich als *Berufung* der göttlichen Vorsehung gewertet werden muß.

Die Voraussetzungen für den freien Gewissensentscheid nach der objektiven Wertordnung ist jetzt nicht nur von seiten des Verstandes gegeben, der jetzt das Gewissensurteil klug abzuwägen versteht, sondern auch von seiten des Willens, der sich in seinen normativen und transitiven Streben festigt und sich energisch für die verschiedenen Wertgebiete einsetzt.

Kunz¹²⁴ schließt sich in seinen Untersuchungen über das Schuldbewußtsein des männlichen Jugendlichen der Ansicht von Hoffmann¹²⁵ an, «daß ein gewisser Abschluß der Persönlichkeitsentfaltung die notwendige Voraussetzung eines vollwertigen Schuldbewußtseins bildet». Da die umfassenden und zentralen Persönlichkeitsakte aber erst in den Abschlußklassen des Gymnasiums reifen, darf angenommen werden, daß «der strenge sittliche Maßstab an den Menschen bis über das 20. Lebensjahr nicht angelegt werden darf¹²⁶».

Zur Gewissensbildung des Jugendlichen in den Abschlußklassen des Gymnasiums geben besonders die Weltanschauungsfächer ihren wertvollen Beitrag, sofern der junge Mensch in der Gegenüberstellung zur hierarchischen Wertordnung selber zu werten sucht. Auch der *ästhetische Typ* muß erkennen, daß die Weltanschauung eines Künstlers oder Kunstwerkes mit ihrer Wahrheit steht und fällt, daß Schönheit und Wahrheit zusammenklingen müssen, wie sie in Gottes Wesen eins sind.¹²⁷

Auch der *politische Typ* muß sich zu einem Geschichtsbild, das aus katholischer Weltanschauung geboren ist, durcharbeiten. «Nicht im Sinne konfessioneller Enge, nicht aus dem Hervorgehen aus dem Geist kleinmütiger Abschließung und ängstlichen Abwehrkampfes, sondern geboren aus der freudigen Zuversicht, daß letzten Endes doch nur im Katholizismus die ganze Fülle aller Werte beschlossen liegt, und nur in ihm der Einheitspunkt gegeben ist, von dem aus allein ein geschlossenes Bild geschichtlicher Wirklichkeit zu gewinnen ist¹²⁸.»

¹²⁴ KUNZ, L., Das Schuldbewußtsein des männlichen Jugendlichen, S. 171.

¹²⁵ HOFFMANN, J., Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung, S. 233.

¹²⁶ KUNZ, L., Das Schuldbewußtsein des männlichen Jugendlichen, S. 171.

¹²⁷ SOEHNGEN, G., Katholischer Geist und Gehalt in der philosophischen Vertiefung der höheren Schulbildung, in: SCHNEIDER, FR., Katholisches Kulturgut als Bildungsstoff, S. 175f.

¹²⁸ GREVEN, J., Geschichtsunterricht in der katholischen höheren Schule, in: SCHNEIDER, FR., Katholisches Kulturgut als Bildungsstoff, S. 55f.

In diesem Sinn betont auch PIUS XII. in seiner Ansprache vom 23. März 1952 über die Gewissensbildung, daß das *Sittengesetz* im *gesamten* kulturellen Raum seine Gültigkeit habe¹²⁹.

V. Das Gedächtnis

Das *Gedächtnis*, soweit es im Bildungsprozeß formal ausgebildet wird, ist nicht nur jene Erkenntniskraft des Verstandes, die aufgenommene Erkenntnisse aufbewahrt und wieder ins Bewußtsein zu rufen vermag. Auch die visuelle und auditive Vorstellung und Wiedergabe bilden bei der Funktion des Gedächtnisses eine große Rolle.

Mit der Umstellung vom konkreten zum *abstrakten* Denken im Ablauf der geistigen Entwicklung des Jugendlichen, gewinnt auch die Tätigkeit des Gedächtnisses immer mehr an geistigem Gehalt. Die sinnliche Vorstellung und das mechanische Gedächtnis wird vom logischen Erinnerungsvermögen abgelöst, das sich besonders auf sinnvolle Zusammenhänge der aufgenommenen Erkenntnisse stützt.

Wenn es Aufgabe der Gymnasialbildung ist, den Schüler zu eigener Leistungsfähigkeit und geistiger Beweglichkeit zu führen, um neue Denksituationen sinnvoll zu meistern, kann die Gedächtnisbildung nicht einseitig darin bestehen, nur Stoff zu assimilieren. Vielmehr muß sich die Vorstellungskraft ins Ganze der Erkenntnisfunktion ergänzend einfügen.

Die Leistung des Gedächtnisses kann durch einen *intentionellen Uebungswillen* sehr gesteigert werden. Darum darf der Bildungsprozeß nicht nur den Lernwert, sondern muß auch den *Uebungswert* in Betracht ziehen. Da der Uebungswille aber bei der Gedächtnisarbeit der Schule, außer dem Kopfrechnen, oft vollständig fehlt, zeigt sich dieser Mangel gerade im Gebrauch der Muttersprache. Der Uebungswert des Auswendiglernens muß wieder mehr beachtet werden, und die absichtliche Gedächtnisübung steigert auch die Fähigkeit und den Willen zur Konzentration¹³⁰.

¹²⁹ PIUS XII., Radioanspr. zum «Tag der Familie»: 23. 3. 52, AAS XLIV (1952) 276, SS 1765, Orig. ital.

¹³⁰ Vgl. MONTALTA, E., Vorlesungen über Psychologie und Technik der geistigen Arbeit, Sommersemester 1956.

Das Gedächtnis hat im Bildungsprozeß seine große Bedeutung. Die Stoffvermittlung und die Möglichkeit, aus dem Schatz des Gedächtnisinhaltes latentes Wissen zu reproduzieren, ist eine Vor- und Grundbedingung im Unterricht.

Bei *Repetitionen*, besonders auf die Matura, soll bei Gedächtnisstoffen unbedingt eine Auslese des Stoffes stattfinden. So sagt Zollinger¹³¹ mit Recht: «Der Wissensbesitz eines Abiturienten bildet daher — wie der jedes Menschen — nicht eine homogene Masse, obwohl manche Lehrer dies für ihr Fach anzunehmen scheinen, sondern er besteht aus mehreren, nach ihrer Entstehung, Dichte, Zusammensetzung und ihrem Wert verschiedenartigen Schichten. Der höhere Unterricht unterscheidet nicht immer deutlich genug zwischen dem Wesentlichen, dem weniger Wesentlichen und dem Unwesentlichen, zwischen dem, was unbedingt sitzen muß, dann aber scheinbar wieder vergessen werden kann, weil es vom Wesentlichen aus im Bedarfsfall leicht wieder hergestellt werden kann, und dem, was überhaupt nicht festgehalten zu werden braucht.»

Der Schüler soll schließlich selber lernen, zwischen Wesentlichem und weniger Wesentlichem zu unterscheiden. Dieses Schätzungsvermögen zu entwickeln, ist eine bedeutende Vorbereitung für die Vorlesungen an der Hochschule. Darum sollte in den Abschlußklassen ein bequemer Leitfaden hie und da durch Nachschreiben, das zur kritischen Auslese anleitet, ersetzt werden.

VI. Die Willensbildung

Im Bildungsprozeß begründet der Jugendliche durch geistig zweckgeleitetes Tun seine ihm eigene Existenz als Gymnasialschüler. Da die Verstandesschulung unbedingt die Wertwilligkeit des jungen Menschen voraussetzt, ist die Willensbildung eine Kernfrage in der Gymnasial-

¹³¹ ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 43,

Gegen einseitig enzyklopädisches Wissen und fachpropädeutische Verpflichtungen der Gymnasien nehmen weitere Gymnasialpädagogen Stellung, so z. B.: FISCHER, H., in: PROTOKOLL der KSGR 1932 und im 61. Jahrbuch des VSG 1932, ebenda: GRIESEBACH, E., BAUDIN, L., DEBRUNNER, E., RICHARD, A., CLEMENT, HOWALD, E., NIGGLI, W., Vgl. Antwort der Dekane der medizinischen Fakultäten und der technischen Hochschulen der Schweiz an die Subkommission II des VSG, in: GH 4 (1955) 209.

bildung. Verstandes- und Willenstugenden müssen sich nach *Thomas von Aquin*¹³² unbedingt ergänzen.

Da es der Jugendliche in der Selbstbeherrschung, die sich mit der Selbstwerdung und persönlichen Verantwortung gegenüber seinem Gewissen steigert, noch nicht soweit gebracht hat, daß er seinen Willen virtuos schalten und einsetzen könnte, spielen die *Motive* auch im Bildungsprozeß eine bedeutende Rolle. Motive stehen gegen Motive, und oft genug muß der junge Mensch im Bildungsprozeß auf körperlich-organische Bedürfnisse verzichten, um Güter höherer Ordnung zu erreichen. Dabei lösen höhere Werte nicht ohne weiteres stärkere Motive aus, da der Jugendliche oft genug für die Ordnung sinnlicher Güter ansprechbarer ist. Gewisse Befriedigungsformen, welche den Bildungsprozeß hindern, müssen in harter Willensschulung ausgeschieden werden. Dieser mehr oder weniger widerwillig ertragene Zwang, der dem Jugendlichen vom Lehrer auferlegt wird, dieses harte «Muß», dem er immer wieder gegenübersteht, führen aber nicht notwendig zu Unterdrückung von Dynamismen, die als unbewußte psychische Wirklichkeit weiterbestehen und neurotische Störungen hervorrufen. Bedürfnisse niederer Ordnung nehmen durch harmonische Verstandes- und Willensbildung ab und verlieren an dynamischer Kraft, weil sie durch die veränderte Entwicklung und Bildungslage dem jungen Menschen nicht mehr so entsprechen. *Nuttin*¹³³ nennt diesen Vorgang «konstruktive Ausscheidung gewisser Entwicklungsformen, die anlagemäßig vorhanden sind».

Da im Lernprozeß dennoch immer wieder Konfliktsituationen entstehen zwischen der subjektiven Wertwelt des Jugendlichen und der objektiven Werthierarchie, die verwirklicht werden muß, zwischen Trägheit und ernster Geistesarbeit, spielen starke Motive, die durch den Verstand für den Willen mobil gemacht werden, eine bedeutende Rolle, sind doch Strebungen und Bedürfnisse des Menschen eng mit der Erkenntnis verbunden.

Der Verstand läßt uns die Werthaftigkeit der Motive erkennen, das Gefühl läßt uns den Wert erleben. Es gehört zum Wesen des Menschen, daß er nach dem Guten strebt, um seine Existenz zu sichern oder zu vervollkommen; dazu leiten ihn die Wertmotive¹³⁴.

¹³² Vgl. S. 18, 19, 20.

¹³³ NUTTIN, J., Psychoanalyse und Persönlichkeit, S. 200.

¹³⁴ Vgl. LINDWORSKY, J., Der Wille. Die Willensschule, S. 55—59.

Trotzdem unsere Willensakte den Beweggründen, die das Stigma des Wertes haben, entspringen, ist der Mensch doch frei in seiner Entscheidung. Er kann sich — und darin liegt das letzte Ziel der Willensbildung — für die hierarchische Ordnung der natürlichen und übernatürlichen Werte entscheiden. «Bildung geht diesen letzten Werten nach und findet erst in der Hinordnung alles Wollens auf Gott ein umfassendes Motiv der Lebensgestaltung. Geläutertes Wollen ist also erst dort vollendet, wo das ganze Sein und Leben dem Höchsten, Gott, unterstellt ist¹³⁵.»

1. Die Hilfsmotive in der Willensbildung

Die Willensbildung ist eine fortschreitende Arbeit, die schon in der frühesten Jugend durch *Gewöhnung* beginnen muß. «Wie der Zweck des Schwimmgürtels darin liegt, sich die Fertigkeit zum freien Schwimmen anzueignen, so liegt der Zweck der zuchtvollen Gewöhnung darin, die wohltuende Wirkung der freien Beherrschung der Triebe zu erfahren. Einem Kinde, dem man von Jugend auf bis in die Schule hinein nicht diese Zucht und Ordnung angewöhnt, geschieht dasselbe wie einem Menschen, den man ins Wasser geworfen hat, obwohl er noch nicht schwimmen kann: man läßt ihn im Strudel der Triebe unbarmherzig untergehen¹³⁶.»

Tritt aber der Schüler ins Gymnasium ein, muß die Gewöhnung durch *bewußte Willensbildung* aufgewertet werden. Aus einem Erlebnismangel der objektiven Ordnung natürlicher und übernatürlicher Werte sucht er seine Motive auf der Peripherie flüchtiger Augenblickssituationen. So ist es Aufgabe der Gewissens- und Verstandesbildung, die Hilfsmotive des Willens zu werten und zu ordnen, aber auch der Gemütsbildung, ihnen einen lustbetonten und freudigen Charakter aufzudrücken.

Es liegt nicht im Rahmen dieser Untersuchung, alle Willensmotive, die im Bildungsprozeß von Bedeutung sind, zu würdigen, sondern sich auf die bedeutendsten, die auch im Aufbau der Gesamtpersönlichkeit eine Rolle spielen, zu beschränken.

¹³⁵ EGGERSDORFER, F. X., Jugendbildung, S. 27.

¹³⁶ HOLLENBACH, J. M., Trieberziehung bei Kindern und Jugendlichen, in: Stimmen der Zeit, Zeitschrift, Jan. 1956, S. 268f.

a) *Das Motiv der Selbstvervollkommenung*

Die Triebkraft der geordneten Selbstwerdung und christlichen Selbstliebe drängt danach, alle Werte, die dem Aufbau der Persönlichkeit und ihren Bedürfnissen dienen, aufzunehmen und in sich zu verwirklichen. Nun tragen aber die Bildungswerte, wie sie das katholische Gymnasium zu geben versteht, wesentlich zum Aufbau der christlichen Persönlichkeit bei. Auch das Interesse und die Aussicht auf das akademische Berufsideal und die soziale Stellung, welche das Gymnasium zur unbedingten Voraussetzung haben, bilden ein Willensmotiv, Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Studium mutig zu überwinden. Dabei müssen diese Interessen in keiner Weise von einem eigensüchtigen Utilitarismus getragen sein, sondern können sich in die sittliche Ordnung der christlichen Selbstliebe einfügen.

b) *Das Motiv des sozialen Milieu*

Der junge Mensch ist als Gemeinschaftswesen auf das soziale Milieu angewiesen und wird in seiner Wertverwirklichung von ihm getragen. *Internat* und *Schule* können in einem gesunden Wettstreit, welcher der jugendlichen Dynamik angepaßt ist, die verschiedenen Anlagen fördern und wachrufen. So sagt Zollinger¹³⁷: «Die Heimschule, von der alten Klosterschule bis zum modernen Landerziehungsheim, allerdings hat die Möglichkeit, das Zusammenleben von Schülern unter sich und von Schülern und Lehrern zur Erlebnisgemeinschaft auszugestalten und von da aus den werdenden Charakter in einer Weise erzieherisch zu führen, wie es die offene Schule niemals zu tun vermag; aber das ist zunächst auch nicht mehr als eine bloße Chance — ob, und in welchem Maße ein Faktum daraus wird, hängt weniger von den Einrichtungen einer solchen Schule ab und von den in wohl bedachten Satzungen festgelegten Erziehungsprinzipien, auf die sie begründet sind, als von den Menschen, die sich von oben und von unten in ihnen zusammenfinden . . .»

Da das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler nicht nur für die sittlich-religiöse Führung von größter Bedeutung ist, sondern auch für die Ansprechbarkeit im Unterricht, betont auch PIUS XII. immer wieder,

¹³⁷ ZOLLINGER, M., Hochschulreife, S. 78.

Vgl. BUCHMANN-FELBER, E., Die privaten Mittelschulen der Schweiz, S. 21ff.

WYRSCH, J., Das Bildungswesen der Innerschweiz, in: Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz, S. 144ff.

daß der Lehrer die jungen Menschen verstehen müsse, um sie höher zu führen¹³⁸.

c) *Das Bildungsinteresse*

Dem Motiv, sich durch Wissen zu vervollkommen und sich durch geistigen Erwerb in der Gesellschaft Existenz und Achtung zu verschaffen, entspringt das eigentliche *Bildungsinteresse*. Dieses Willensmotiv, das sich beim Gymnasiasten im Laufe der Jahre auf alle obligaten Bildungsbereiche erstrecken muß, darf sich letztlich nicht von einem unbewußten Trieb nach bloßem Reiz, noch vom Gedanken praktischer Verwendbarkeit leiten lassen, sondern vom «Zweck der Erfüllung, Ausgestaltung des Innern,» wie *Willmann*¹³⁹ sagt. Es ist ein am Geistigen sich betätigender Kunstsinn. Darin liegt ja gerade das Prinzip des humanistischen Gymnasiums, daß es die Studien als Ausgestaltung des eigentlich Menschlichen im Menschen pflegt. Darum wird auch die Formalbildung gegenüber einem einseitig enzyklopädischen Wissen in den Vordergrund gestellt.

d) *Die ethischen und religiösen Motive*

Die Verstandestugenden verlangen nach *Thomas von Aquin*¹⁴⁰ in der integralen, harmonischen Entfaltung des Menschen unbedingt nach den Charaktertugenden, weil ein verfeinertes und bereichertes Verstandesleben ohne die sittliche Kraft der Persönlichkeit nicht nur das christliche, sondern auch das natürliche Menschheitsideal verzeichnet.

Die *ethischen Motive*, die den jungen Menschen zur wertvollen, sittlichen Persönlichkeit bestimmen sollen, haben aber ohne übernatürliche Motive zu wenig Durchschlagskraft. So sagt PIUS XII.:

«...ihr könnt sicher nicht jeden Tag zur Schule gehen, fleißig eure Lektionen studieren, gewissenhaft die bekommenen Aufgaben verrichten, nur weil ihr die Pflicht habt, oder nur um euren Geist immer weiter mit Kenntnissen zu bereichern, um eure Geistesanlagen mit Uebung und Bildung zu verfeinern, um euch eine ehrenhafte Lebensexistenz zu sichern. Nein, über diese gerechten und rechten Ziele hinaus hat die Erziehung ein höheres Ziel, nämlich in euch den Christen zu bilden und zu vervollkommen, der seines natürlichen und übernatürlichen Charakters würdig ist...¹⁴¹».

¹³⁸ Vgl. PIUS XII., Anspr. an den 1. Internat. Schulschwesternkongreß: 13. 9. 51, AAS XLIII (1951) 740, SS 3104, Orig. ital.

¹³⁹ WILLMANN, O., Didaktik als Bildungslehre, S. 297.

¹⁴⁰ THOMAS VON AQUIN, vgl. S. 22, 29.

¹⁴¹ PIUS XII., Anspr. zur 300-Jahr-Feier der Heiligsprechung des hl. Josef von Calasanza: 22. 11. 48, DR X, S. 287f., Orig. ital.

«Während das *neutrale Gymnasium* sich eines verbindlichen Werturteils enthält und Gefahr läuft, daß dieser Verzicht, diese Neutralität, zur Indifferenz gegenüber den Werten selbst werden kann¹⁴²», zeigt das *christliche Gymnasium* höchste religiöse Motive auf, um die Hierarchie der Bildungswerte zu verwirklichen. Solche Beweggründe sind: Die Liebe zu Gott, persönliche Verantwortung gegenüber der letzten Gewissensinstanz, die übernatürlichen Verdienste, welche der Mensch sich erwerben kann usw.¹⁴³ Sie bedeuten für den Jugendlichen eine starke Triebfeder im Bildungsprozeß und drücken seiner alltäglichen Arbeit das Siegel unvergänglicher Werte auf.

Dennoch genügt es nicht, diese übernatürlichen Motive aufzuzeigen und religiöse Akte zur festen Gewohnheit zu machen. Uebung und Gewohnheit vieler Jahre, wenn sie nicht *selbsttätig* übernommen, gewertet und durchgeführt werden, können oft kleinste Belastungsproben nicht überstehen. Wenn auch werthaltige Motive für die Willensbildung unbedingte Voraussetzung sind, so ist es doch schließlich die göttliche Heilsökonomie der Kirche, die eine letzte Garantie bietet. PIUS XII. sagt darüber in einer Radioansprache am 6. Oktober 1948 anlässlich des Internationalen Kongresses für katholische Erziehung:

«Einer maßlosen Vergnügungssucht und einer sittlichen Hemmungslosigkeit — die auch in die Reihen der katholischen Jugend einzudringen versucht und sie vergessen läßt, daß sie eine gefallene Natur besitzt und mit dem traurigen Erbe der Erbsünde belastet ist — stellt die Erziehung zur *Selbstbeherrschung*, zum *Opfer* und zur *Entsagung*, welche mit dem Unscheinbaren beginnt, um dann zum Größeren aufzusteigen, entgegen! Es handelt sich um die Erziehung zur treuen Pflichterfüllung, Aufrichtigkeit, Heiterkeit und Reinheit, besonders in jenen Jahren, die zur Reife führen. Niemals darf man vergessen, daß man dieses Ziel nicht erreichen kann ohne die mächtige Hilfe der *Sakramente der Buße und des Altares*, deren übernatürliches Erziehungswerk man niemals genug einschätzen kann¹⁴⁴.»

¹⁴² KSGR 1948, S. 28.

¹⁴³ Vgl. MATTH 6.1—7,16ff., 12.36ff., 16.26ff., 25.31ff.
MARC 8.38ff., 9.42—47.10. 42—45.
ROEM 14—12.

1. KOR 7.31; 2. KOR 9.6ff., GAL 6.7—10; 1. THESS 3.12ff.;
1. TIM 6.11—17; 1. TIT 1.2; 2.13; HEBR 9.27f.; 13.14; 1. JOH 4.17 usw.
BOPP, L., Katholische Lebenswerte, S. 223—330.
DIEKAMP, F., Katholische Dogmatik, II. Bd., S. 569ff.

¹⁴⁴ PIUS XII., AAS XL (1948) 467, SS 1597, Orig. span.

VII. Die Gemütsbildung

«Gemütsleben», sagt Willwoll¹⁴⁵, «ist Reichtum der Seele . . ., ist Widerschein und Ausdruck für das Erkennen und Streben der Seele, und zugleich birgt es und trägt es dies Denken und Streben.» Krüger¹⁴⁶ nennt das Gemüt «Gefüge der Werthaltungen».

Wenn auch das Gemüt vitale Vorformen und Untergründe hat und das Gefühlsleben durchdringt, reichen die eigentlichen Leistungen des Gemütes doch hinauf bis ins geistige Personenzentrum.

Das Gemüt umfaßt neben der Wertschau auch das affektive Leben, das in der Liebe das intuitive Erkennen befruchtet.

Gemüt strebt nach dem Sein, dem Wahren, Schönen und Guten in seiner ganzen Weite.

Gemüt ist intuitives Ruhen im Besitz geistiger Werte nach Abschluß des Erkennens und geistig-affektiven Wollens.

Da das Gemüt letzte, geistige Bindungen und Bezüge begründet und doch wiederum die enge Einheit und Ganzheit von geistigem und sinnlichem Affektivleben schafft, bildet es eine Großmacht im Seelenleben.

Gegenüber Selbstbewußtsein und Gewissen ist es jenes fundamentale *Gefüge der Werthaltung*, welches die Werte, die dem Menschen eigen sind, und die er der persönlichen Verantwortung gegenüber der letzten Instanz verwirklichen muß, in intuitiver Wertschau trägt.

Es liegt nun in der Aufgabe des Bildungsprozesses, die hierarchische Wertordnung aufzuzeigen, für die das Gemüt des Jugendlichen ansprechbar ist. Bereichern auch alle Bildungswerte das Gemütsleben, seien es Natur- und Geisteswissenschaften oder Kunst, so besteht der höchste Reichtum des Gemütes doch im Besitz jener Güter, die uns der katholische Glaube in reicher Fülle offenbart. Doch möge man sich hüten, der Jugend als Prediger zu begegnen. Der Weg zum Religiösen geht in der Reifezeit meist über die Werte des Aesthetischen und dann des Ethischen. An ihnen reift der jugendliche Geist für die lebendige Beziehung zu Gott¹⁴⁷. Während Jugendliche am neutralen Gymnasium, das sich weit-

¹⁴⁵ WILLWOLL, A., Seele und Geist, S. 113f.

¹⁴⁶ KRUEGER, F., zit., in: WELLEK, A., Polarität im Aufbau des Charakters, S. 244.

¹⁴⁷ Vgl. GAGERN VON, FR., Die Zeit der geschlechtlichen Reife, S. 58.

gehend des Werturteils enthält, diese Gemütsruhe, die auf eine gültige Werthierarchie angewiesen ist, letztlich nicht finden können, verliert auch ihr Leben, das im Diesseits verankert ist, bei einer Erschütterung oft den festen Halt. Der junge Christ aber, der in Konfliktsituationen seine Gemütsruhe verliert, wird immer wieder von der Hoffnung auf Gott getragen, der ihm in der Heilsökonomie der Kirche genug Mittel und Wege zuweist, diese Ruhe wieder zu finden¹⁴⁸.

Ein starkes, ruhiges Gemütsleben ordnet und differenziert schließlich auch das emotionale Leben, da das Gemüt als höhere Kraft das Gefühl auslösen und leiten muß und sich nicht von blinden Gefühlsschwankungen beherrschen lassen darf.

Hat der junge Christ in seinem Gemütsleben eine starke Beziehung zum persönlichen Gott erreicht, so wird er von der christlichen Hoffnung zu einem *frohen christlichen Optimismus* getragen. «Als Tugend des Optimismus, der Beruhigung, des inneren Gleichgewichts versetzt uns die Hoffnung in eine frohe Stimmung. Was gibt es Wirksameres, um unsere Seele in glückliche Sicherheit zu wiegen, als das Bewußtsein, daß Gott über uns wacht, väterlich für uns sorgt, alles gut ausgehen läßt und uns stetsfort die nötige Gnade schenkt, um zum ewigen Leben zu gelangen¹⁴⁹.»

VIII. Die Gefühlserziehung

Gefühle sind Zustandserlebnisse, die ihre Anlagen in den Leidenschaften¹⁵⁰ haben. Diese Gefühle erleben wir als *Gestimmtheit* des emotionalen Bereiches. Wenn das Gefühlsleben auch nicht wie das Erkennen intentional ist, ermöglicht es doch, daß wir der Wertwelt auch im sinnlichen Bereich nicht einfach unbeteiligt gegenüber stehen, sondern zustimmen oder ablehnen.

Im *Bildungsprozeß* kann der emotionale Bereich die Wertverwirklichung hemmen oder steigern, je nachdem er ansprechbar ist oder nicht. Lustbetonte Bildungsgüter, froher Geist in der Klasse, eine sympathische

¹⁴⁸ Vgl. PIUS XII., Anspr., OR 80 (1956), Orig. ital.

¹⁴⁹ LECLERCQ, J., *Essais de morale catholique*, übersetzt nach der 4. Auflage von: BERZ, A., S. 127.

¹⁵⁰ Vgl. THOMAS VON AQUIN, S TH I—II, q. 9, a. 2, q. 10, a. 3, q. 23f., q. 24, a. 3 ad 1, q. 73, a. 6, q. 77, a. 6f., q. 78, a. 2 u. 4.

Lehrerpersönlichkeit wecken auch das affektive Werterlebnis oder lockern doch wenigstens eine hemmende Gefühlsbefindlichkeit.

Da das Gefühl mit dem psychischen Gesamterlebnis, besonders mit dem Gemütsleben, verschmolzen ist, bleibt die Erfassung geistiger Bildungsgehalte auf eine positive Gefühlserziehung angewiesen.

Da der emotionale Bereich sich nicht absolut vom Geistesleben beherrschen läßt, obliegt der Gefühlserziehung eine *zweifache Aufgabe*. Durch eine Pädagogik der Freude und Ermutigung sucht der Lehrer eine positive Grundstimmung für den Lehrprozeß zu schaffen. Andererseits soll der Schüler lernen, von der geistigen Sphäre her eine blinde, emotionale Grundstimmung zu beherrschen und zu differenzieren. Es ist Aufgabe der Selbstbeherrschung, das geistige Werterlebnis des Gemütes nicht durch Gefühlswogen wegschwemmen zu lassen oder doch zu vernebeln. Das Gefühl ist bestimmt, beherrscht zu werden, nicht zu beherrschen.

Der Gefühlszustand des Jugendlichen ist nicht nur von der Außenwelt abhängig, sondern auch vom eigenen somatischen Bereich. Das vegetative und autonome Nervensystem, sowie der ganze Hormonhaushalt, beeinflussen den Gefühlszustand während der Entwicklungsjahre sehr stark. Außerordentliche funktionelle Störungen, wie schlechte Angepaßtheit, Phobien, Psychoneurosen und Schock, können auch beim intellektuell reifen Mittelschüler jedes erfolgreiche Studium suspendieren. Wenn es dem Schulpsychologen oder Psychiater nicht gelingt, die Ursachen solcher affektiver Störungen zu erkennen und zu beheben, wird der ganze Bildungsprozeß in Frage gestellt.

In der *ersten Phase der Pubertät* ist der Schüler der Unterstufe starken Gefühlsschwankungen unterworfen. Gefühlswärme und Gefühlskälte, Selbstwertgefühle und innere Unsicherheit wechseln polar. Auch im Bereich der persönlichen Verantwortung und des Gewissens entsprechen Schuldgefühle nicht immer der Wirklichkeit oder berechnete Schuldgefühle werden verdrängt. Geistige Gemütswerte, welche die Wesensmitte wieder herzustellen vermöchten, sind bei der phasenbedingten Auflockerung des Gefühlsgrundes, wo zudem eine kindliche Wertwelt zusammenfällt, weitgehend isoliert. Da die Ruhe des Gemütes gestört ist, zeigt sich diese Disharmonie auch zwischen religiösem Wert erleben und verstandesmäßigem Erfassen. «Einmal bewegt das Gefühl der Gottgeborgenheit den Jugendlichen und dann wieder das des Verworfenseins, bald erfüllt ihn Seligkeit, dann wieder Weltschmerz. Oft macht

ihn eine klare Erkenntnis ruhig, dann aber zerwirft ihn wieder ein persönliches Erlebnis¹⁵¹.»

In diesen labilen Gefühlssituationen ist der Jugendliche dankbar für jedes wirkliche Werterleben, das mit dem verbunden ist, was ihm lieb und teuer ist, so affektive Geborgenheit und Verstehen, Kameradschaft und Treue, Rücksicht und junge Ritterlichkeit, kernige Frömmigkeit und Gottverbundenheit.

In der zweiten Phase wird das Selbstwertgefühl vom *Ehrgefühl* unterstützt, den Sieg über niedere Kräfte zu erreichen. Die Beherrschung der sinnlichen Triebe, die Unterwerfung sexueller Kräfte unter die Vernunft und den freien Willen darf als erste Aufgabe der sexuellen Selbstführung gewertet werden. Die zweite Aufgabe aber erstrebt eine gewisse Sublimierung des Sexuallebens, um es zu vergeistigen. Es entspricht der Würde des jungen Christen und begründet eine notwendige Voraussetzung für die integrale Kräfteharmonie, durch die Stärke des Geistes die sinnlich-körperlichen Kräfte zu beherrschen. Durch pflichtbewußtes Studium und charakterliche Selbsterziehung, besonders aber durch die sittlich-religiösen Werte, wird die Welt der Gefühle, Launenhaftigkeit und überschwängliche Sympathie und Antipathie, differenziert. Neben der niederziehenden Gewalt verschiedener Gefühlskomplexe können Wertgefühle, wie die der Hoffnung, ästhetischer Erlebnisse in Musik, Kunst, Literatur, der Ehrfurcht vor der Natur und Religion, sowohl die intellektuelle wie charakterliche Formung positiv aufwerten und bereichern. Das gefühlsmäßige Bedürfnis nach *Freundschaft* erreicht in der zweiten Phase der Reifezeit einen Höhepunkt. Freundschaft als *Eros* umfaßt «alle seelische Anziehung, Bindung, Schwingung zwischen sympathiegeeigneten Menschen, wie sie selbstverständlich auch Erzieher und Zöglinge beflügeln kann, ohne doch geradezu die Erziehung zu tragen¹⁵²». Eros ist die Grundlage der Freundschaft und führt nur bei Frühverführten und perversen Jugendlichen zur Homosexualität. Das Erwachen des Eros weckt auch soziale Gefühle, welche die Klassengemeinschaft und das geeignete Lehrer-Schülerverhältnis ermöglichen.

In der dritten Phase der Pubertätszeit, der sogenannten Adoleszenz, stabilisiert sich mit dem Nervensystem auch das Gefühlsleben. Während die Empfindungen tiefer, inniger und wirklichkeitsgerechter werden, be-

¹⁵¹ GRUBER, A., Jugend im Ringen und Reifen, S. 271.

¹⁵² LEXIKON der Pädagogik, I. Bd., S. 1002.

herrschen die wachsenden geistigen Kräfte die Gefühlswelt. «Anstatt das Gültige an sich zu sein, wird das Emotionale zu vertiefender Begleitmusik, zum Kolorierenden des Erlebens. Je wirklicher und voller das Erleben wahrgenommen wird, desto echter das Gefühl, fern aller Uebertreibungen und Uebergespanntheit¹⁵³.»

Nicht nur im profanen Bildungsbereich, sondern auch im religiösen Aufbau, muß das *Geistesleben* einen *Gefühlsästhetizismus* beherrschen. Die religiösen Werte des einzelnen dürfen nicht am Gefühlsgehalt gemessen werden, noch sind Zeiten seelischer Dürre, in der das Emotionale vom kultischen Raum und von den strengen liturgischen Formen nicht angesprochen wird, Gradmesser des religiösen Lebens.

Gerade die Liturgie¹⁵⁴ und der gregorianische Choral¹⁵⁵ der katholischen Kirche, welche an das geistige Gemütsleben, nicht aber ans blinde Gefühl appellieren, sind die Brunnenstuben religiöser Bildung und eines *geistigen Aesthetizismus*.

IX. Die Phantasie in der Bildungsfunktion

Die *Phantasie* spielt frei mit Vorstellungsinhalten und schafft auch neue Formen. Wenn sie auch die höchste Möglichkeit ihrer Tätigkeit im Zusammenspiel zwischen Sinneserkenntnis und Verstand erreicht, bleibt sie doch der Gefühls- und Triebphäre verhaftet. Ihre schöpferische Rolle spielt die Phantasie im Dienste des *produktiven Denkens*, besonders in den Inspirationen. Sie erschließt dem Verstand unerreichbare Tiefen des Unbewußten, befruchtet die Denkfähigkeit mit Anschaulichkeit und treibt originelles Spiel in der Vorstellung und Intuition. Der inspirierte Einfall muß allerdings im Bildungsprozeß logisch überprüft werden, weil die Phantasie, wie das übrige Gefühlsleben, irrational ist. So verfehlt in der integralen, harmonischen Kräfteentfaltung eine wildwu-

¹⁵³ GAGERN VON, FR., Die Zeit der geschlechtlichen Reife, S. 54f.

¹⁵⁴ Vgl. BOPP, L., Liturgie und Lebensstil, Herder-Verlag, Freiburg i. Br. 1936. VONIER, A., Das christliche Menschenbild in der Liturgie und seine übernatürliche Verwirklichung im Sakrament, in: ISERLAND, O., Die Kirche Christi, S. 63—97. LUBIENSKA DE LENVAL, H., L'éducation du sens liturgique, Les éditions du Cerf.

¹⁵⁵ Vgl. AGUSTONI, L., Kirchengesang und aktive Teilnahme an der Liturgie, in: Anima, Zeitschrift, 4 (1954) 313ff., Olten.

PIUS X., Motu proprio über Kirchenmusik: 22. 11. 1903.

chernde Phantasie wäre, so unentbehrlich ist die umsichtige Pflege einer reichen, schöpferischen Einbildungskraft.

Von der Geistessphäre muß zwar der Gegenstoß gegen alle Phantasiebilder, welche Unordnung in die Hierarchie der Bildungswerte bringen, ausgehen. Dieser Kampf aber kann nur erfolgreich und sinnvoll geführt werden, wenn der Geist die Stoßkraft des Sinnlichen in Dienst nimmt. Schlechte Phantasiebilder, welche die Wertwelt trüben, werden nicht durch einfaches Willensdekret überwunden, sondern durch gute, fesselnde Phantasiebilder zurückgedrängt. —

Da die Kirche sich immer bewußt war, welch schädlichen Einfluß schlechte Phantasiebilder in der Menschenerziehung ausüben, hat sie immer vor minderwertigen Büchern gewarnt, ja ein Verzeichnis der verbotenen Bücher erlassen.¹⁵⁶

Aufgabe der christlichen Gymnasialbildung ist es deshalb, von den Jugendlichen alles fern zu halten, was ihre Phantasie vergiften könnte, anderseits aber Werte aufzuzeigen, welche die jugendliche Einbildungskraft anregen, reinigen und bereichern.

In der *ersten Entwicklungsphase* der Pubertät, die gekennzeichnet ist durch die Introversion des jungen Menschen, sucht die Phantasie den Riß, der zwischen der subjektiven Innenwelt und konkreten Außenwelt entsteht, zu mildern. «Sie schlägt die Brücke zu all den entrissenen Dingen und Menschen und zieht sie wieder in das Eigenleben hinein¹⁵⁷.» «Mit der sehnächtigen Phantasie wird nun alles umkleidet, was für das eigene Leben irgendwie bedeutsam ist: die Natur, die Menschen der Umgebung und nicht zuletzt das eigene Ich. Durch dieses Organ tastet sich das Ich wieder zu dem hinüber, von dem es getrennt ist, also zu dem Nicht-Ich, den andern¹⁵⁸.» Gewiß ist die Phantasie spielerisch und verliert sich in Sehnsuchtsträumen nach verllorener Kindheit und lichtvoller Zukunft, doch ihre schöpferische Kraft ist auch für ernste Geistesarbeit unentbehrlich. Wenn der Phantasie das Wirkfeld innerhalb rationaler Schranken zugewiesen wird, leistet sie für das intuitive Denken wertvolle Vorarbeit und ruft Motive auch für harten Willenseinsatz wach. Auch die *Buben-Romantik*, die durch das Phantasiespiel wachgerufen wird, hat für die Freizeitgestaltung ihre große Bedeutung, um

¹⁵⁶ PIUS XII., Anspr., DR II, S. 203f., SS 1924, Orig. ital.

¹⁵⁷ SPRANGER, E., Psychologie des Jugendalters, S. 59.

¹⁵⁸ SPRANGER, E., op. cit., S. 59.

über die vielen neuerwachten Konflikte, besonders im Sexualbereich, hinwegzuhelfen. —

Was von der Phantasie während der ersten Pubertätsphase allgemein gesagt wurde, gilt auch vom eigentlichen *Reifealter* und der *Adoleszenz*. Nur wird mit zunehmender geistiger Reife immer mehr ermöglicht, die Bilder und Inspirationen der Vorstellungskraft logisch zu überprüfen und schöpferisch fruchtbar zu machen. Die werthaltig gesteigerten Inhalte der Phantasie, die immer wieder auf den Wissensvorrat des Gedächtnisses zurückgreifen, ermöglichen innerhalb der strengen Denkopoperation das *originelle Schaffen*. Mit zunehmender Reife aber tritt die Funktion der Phantasie zugunsten des theoretischen Arbeitsprinzips zurück.

X. Die Charakterentfaltung

In der Fülle der Definitionen von «Charakter» weist die moderne Charaktereologie drei gemeinsame Merkmale in der nähern Bestimmung auf. Danach umfaßt der Begriff «Charakter» zunächst die Gesamtheit aller ererbten Anlagen und erworbenen Fähigkeiten als relativ stabile Struktur. Da aber das Verhalten dieser Anlagen und Fähigkeiten gegenüber den immanenten Vorgängen und der Außenwelt eine Wertschau und ein persönliches Werterleben in sich schließt, wird Charakter nach *Allers*¹⁵⁹ gerade gleichbedeutend mit «individuellem Wertvorzugsgesetz». Schließlich machen besonders die Tiefenpsychologen¹⁶⁰ geltend, daß sich der Charakter in seinem Verhalten und seiner Wertschau durch den Einbruch unbewußter Kräfte ändern könne, und darum nicht starr und unveränderlich sei.

Da die ganze Pubertät als Uebergangszeit die Charakterstruktur erst festigen muß, ist der Charakter beim Jugendlichen erst in der Entwicklungstendenz und im Werden zur seelischen Ganzheit. *Wellek*¹⁶¹ spricht darum von einer «Selbstausscheidung des Charakters». Diese Selbstausscheidung des jungen Menschen hängt von Vererbung, Erziehung und Mi-

¹⁵⁹ ALLERS, R., Heilerziehung, S. 8.

¹⁶⁰ Vgl. JUNG, C. G., Bewußtsein, Unbewußtes und Individuation, in: Zentralblatt für Psychotherapie 5 (1939) 27f.

¹⁶¹ WELLEK, A., Polarität im Aufbau des Charakters, S. 258.

lieu, schließlich vom freien Willen des Jugendlichen ab. Aus dem Reich der Uebernatur strömen neue, wertvolle Aufbaukräfte.

Thomas von Aquin legt beim Aufbau des Charakters, wie wir gesehen haben, das Hauptgewicht auf die Willenstugenden. Sie haben ihren Sitz im Willensvermögen und zielen darnach, den Willen, und schließlich in einem harmonischen Tugendgebäude, den ganzen Menschen zu vervollkommen. Die einzelnen Tugenden differenzieren sich nach den objektiven Wertbereichen, die im Alltag verwirklicht werden müssen. Das individuelle Wertvorzugsgesetz hat sich nach der hierarchischen Wertordnung, wie sie dem Menschen vom Schöpfer gegeben ist, zu richten. An Hand dieser Wertordnung, an der sich die verschiedenen Anlagen des Menschen unter Führung der geistigen Fähigkeiten entfalten, entsteht ein relativ stabiles Tugendgebäude, das wir nach *Thomas* mit Charakter gleichsetzen können. Charakter hat darum nach dem *Aquinaten* in seinem Aufbau eine wesentlich sittliche Fremd- und Selbst-erziehung zur Voraussetzung. Aufgabe der Bildungsfunktion ist es aber, durch die Verstandestugenden die Werthierarchie, nach der sich die Willenstugenden zu richten haben, aufzuzeigen und im Integrierungsvollzug dem Jugendlichen immer mehr die persönliche Verantwortung und Selbstführung abzutreten.

Wenn auch Charakterformung wesentlich Aufgabe der sittlichen Persönlichkeit ist, so sind doch Charakter- und Verstandestugenden, und damit Charakter und Intelligenz, unbedingt voneinander abhängig. *E. Stern*¹⁶² hat experimentell nachgewiesen, daß zwischen charakterlichen Verhaltensstörungen und Intelligenzstörungen bedeutende Beziehungen bestehen. Anhand von Intelligenztests hat er an 200 statistisch erfaßten Fällen von Charakterstörungen einen starken Intelligenzrückstand in 4 Prozent, einen leichteren Intelligenzrückstand in 30,5 Prozent und eine Intelligenz, die an der Grenze steht in 11 Prozent, eine normale Intelligenz in 45,5 Prozent, eine überdurchschnittliche Intelligenz in 9 Prozent der Fälle beachtet. Unter den Fällen befanden sich keine Patienten mit schwerer Debilität, Imbezillität oder Idiotie.

Schließlich aber bleibt die Charaktererziehung am Gymnasium nicht stehen bei den rein natürlichen Werten, sondern öffnet sich dem Wort der Liebe und Gnade Gottes und ist bereit zur Antwort der Ge-

¹⁶² STERN, E., Ueber Verhaltens- und Charakterstörungen bei Kindern und Jugendlichen, S. 91.

genliebe. *Pius XI.* sagt in seiner Erziehungsenzyklika «*Divini illius Magistri*»: «Der wahre Christ, die Frucht der christlichen Erziehung, ist also der übernatürliche Mensch, der ständig und folgerichtig nach der vom übernatürlichen Lichte des Beispiels und der Lehre Christi erleuchteten Vernunft denkt, urteilt und handelt, oder, um es mit dem heute gebräuchlichen Ausdruck zu sagen: der wahre und vollendete Charaktermensch. Denn nicht jede beliebige, nach rein subjektiven Grundsätzen, Konsequenzen und Beharrlichkeit aufweisende Lebensführung stellt den wahren Charakter dar, sondern nur die Ausdauer in Befolgung der ewigen Grundgesetze der Gerechtigkeit, wie es auch der heidnische Dichter¹⁰³ anerkennt, wenn er in untrennbarer Verbindung ‚den gerechten und vorsatztreuen Manne‘ lobt. Andererseits aber kann vollendete Gerechtigkeit nur da bestehen, wo auch Gott gegeben wird, was Gottes ist, wie es der wahre Christ tut¹⁰⁴.»

¹⁰³ HORATIUS, Od., 1. III. Od., 3, v. 1.

¹⁰⁴ PIUS XI., Enzyklika «*Divini illius Magistri*»: 31. 12. 29, AAS XII (1930) 83, amtliche Uebersetzung, in MOESCH, J., Die christliche Erziehungslehre, S. 67.

Nachwort

Die Untersuchung über die Gymnasialbildung im Licht des pädagogischen Lehrgutes PIUS XII. mag aufgezeigt haben, daß eine Totalreform des katholischen Gymnasiums weder möglich, noch notwendig ist. Die Reformbestrebungen müssen sich vielmehr darauf erstrecken, die *Eigenwerte* des katholischen Gymnasiums *neu* zu heben. Die heutige Gymnasialkrise ist schließlich im *Verlust der tragenden Mitte*, der geschlossenen Weltanschauung, zu suchen, nach der sich die fluktuierenden Bildungswerte orientieren, abstufen und festigen könnten.

Was *methodisch* und *fachliterarisch* zur *Diskussion* offensteht, kann innerhalb der geltenden Maturitätsverordnungen zugunsten von Schule und Jugend befriedigend gelöst werden.

Da nach einem Wort PIUS XII. Tradition nichts Anderes ist als ein kontinuierliches Fortschreiten, werden sich auch die altherwürdigen katholischen Bildungsstätten neuen psychologisch-pädagogischen Einsichten nicht verschließen, um das Wohl unserer studierenden Jugend zu fördern. So wird sich auch der Wunsch des Heiligen Vaters, PIUS XII., erfüllen:

«Möge sich das Reich Gottes, das Harmonie ist von Himmel und Erde, von menschlichen Werken und sittlichen Tugenden, von Ruhe in der Zeit und ewiger Glückseligkeit, in euren Seelen festigen¹⁶⁵.»

¹⁶⁵ PIUS XII., Anspr.: 15. 6. 52, AAS XLIV (1952) 586, SS 1833, Orig. ital.

